

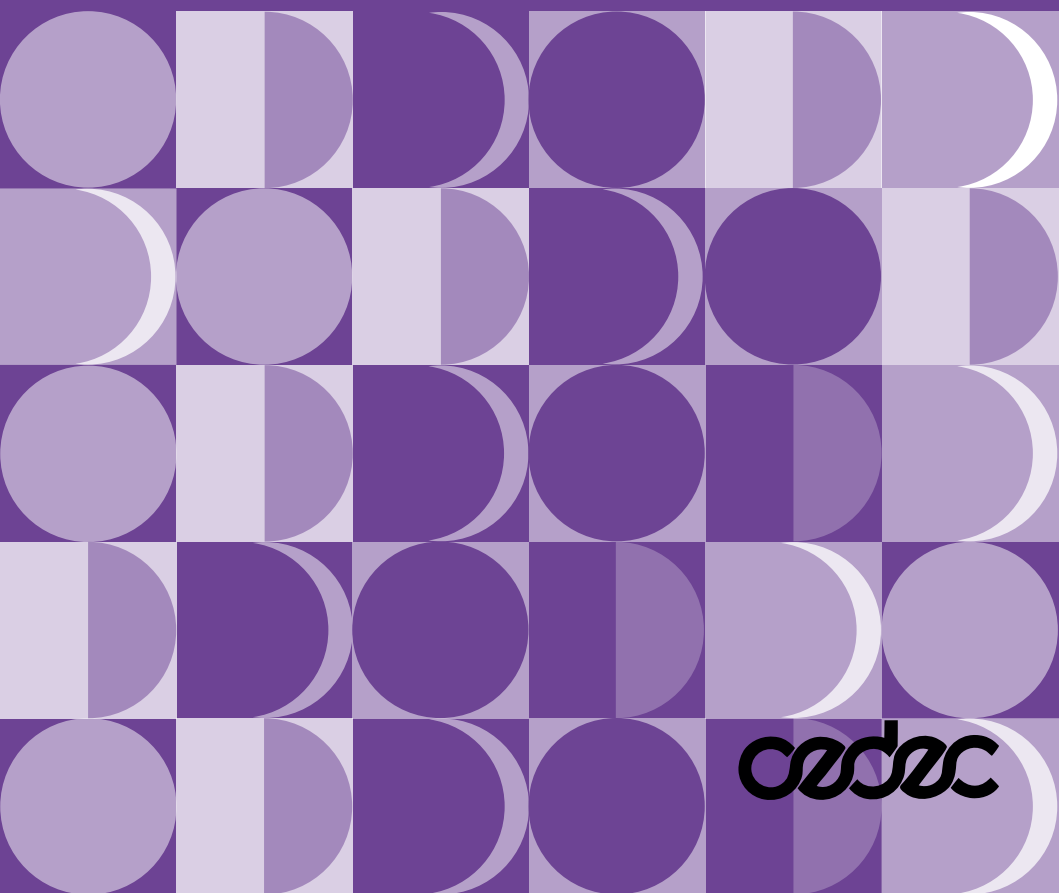
LUA NOVA

revista de cultura e política

2020 | Nº 110

ISSN 0102-6445

CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO



czdrc



SOBRE A REVISTA

Lua Nova tem por objetivo fazer a alta reflexão de temas políticos e culturais, contribuindo assim para elevar o nível intelectual do debate público. Em suas páginas, o leitor encontrará elaboradas incursões nos campos da teoria política (clássica e contemporânea), da teoria social, da análise institucional e da crítica cultural, além de discussões dos assuntos candentes de nosso tempo. Entre seus colaboradores típicos estão intelectuais, docentes e pesquisadores das diversas áreas das ciências humanas, não necessariamente vinculados a instituições acadêmicas.

Os artigos publicados em *Lua Nova* estão indexados no Brasil no Data Índice; na América Latina no Clase – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, no International Political Science Abstracts e na Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. A versão eletrônica da revista está disponível na SciELO e no portal da Capes.

LUA NOVA

revista de cultura e política

2020 | Nº 110

ISSN 0102-6445

CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

cecc

LUA NOVA – REVISTA DE CULTURA E POLÍTICA

2020

Razão Social: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – CEDEC

Rua Riachuelo 217 – Sé – Cep: 01007-000 São Paulo, SP

Telefone: (11) 3871.2966 Fax: (11) 3871.2123

E-mail: luanova@cedec.org.br

CNPJ 48.608.251/0001-80- ISSN 0102-6445

Diretoria

Andrei Koerner

Diretor Presidente

Bernardo Ricupero

Diretor Vice-Presidente

Bruno Konder Comparato

Diretor de Publicações

Cecilia Carmem Pontes Rodrigues

Diretor Secretário

Carla Regina Mota Alonso Diéguez

Diretor Tesoureiro

Comitê de redação

Bruno Konder Comparato (Unifesp)

Brasílio Sallum Jr. (USP)

Flávia de Campos Melo (PUC-SP)

Pedro Meira Monteiro (Princeton University)

Editor

Prof. Bruno Konder Comparato (Unifesp)

Conselho editorial

Adrian Gurza Lavalle (USP), Álvaro de Vita (USP), Brasília Sallum Jr. (USP), Celi Regina Pinto (UFRGS),
Celina Souza (UFBA), Cicero Araujo (USP), Elide Rugai Bastos (Unicamp), Elisa Reis (UFRJ),
Gonzalo Delamaza (Universidad de Los Lagos), Horácio Gonzalez (Universidad de B. Aires),
John Dunn (University of Cambridge), José Augusto Lindgren Alves (Comitê Assessor do Conselho de
Direitos Humanos das Nações Unidas), Leôncio Martins Rodrigues Netto (Unicamp), Marco Aurélio
Garcia (Unicamp) (*in Memoriam*), Marcos Costa Lima (UFPE), Michel Dobry (Université Paris
I-Sorbonne), Miguel Chaia (PUC-SP), Nadia Urbinati (Columbia University), Newton Bignotto (UFMG),
Paulo Eduardo Elias (USP) (*in Memoriam*), Philip Oxhorn (McGill University), Philippe Schmitter
(European University, Florence), Renato Lessa (IUPERJ), Rossana Rocha Reis (Editora) (USP)
Sebastião Velasco e Cruz (Unicamp), Sergio Costa (Freie Universität Berlin), Tullo Vigevani (UNESP),
Victor Manuel Durand Ponte (UNAM, México), William C. Smith (University of Miami)

Preparação e revisão de texto

Isabella Ribeiro e Henrique Torres | Tikinet

Editoração eletrônica

Pamela Silva | Tikinet

Impressão

Tikinet

O Cedec é um centro de pesquisa e reflexão na área de ciências humanas. É uma associação civil, sem fins lucrativos e econômicos, que reúne intelectuais de diferentes posições teóricas e político-partidárias.

revista

sociologia & antropologia

MEMÓRIA

EM MEMÓRIA DE JETHER PEREIRA RAMALHO

Michel Misse

ENTREVISTA

TEMPO, MOVIMENTO E TEORIA SOCIAL: GABRIEL COHN, UM VOO SOLO A PARTIR DE SÃO PAULO

Elina Pessanha

ARTIGOS

WEBER, ADORNO E O CURSO DO MUNDO

Gabriel Cohn

CADA UM POR SI E NENHUM POR TODOS. ELEMENTOS DA COVARIÇÃO NOS DOMÍNIOS DE ESTRUTURA SOCIAL E SEMÂNTICA

Leopoldo Waizbort

"ABRA-TE SÉSAMO": A TEORIA CRÍTICA DE GABRIEL COHN

Bruna Della Torre

GABRIEL COHN E A ESCOLA PAULISTA DE SOCIOLOGIA

Leonardo Octavio Belinelli de Brito

THEODOR ADORNO E ERIC HOBBSBAWM SOBRE O JAZZ

Luis Carlos Fridman

THE DIGITAL VILLAGE PROJECT: EXAMINING SOCIAL ORGANIZATION OF XAVANTE MEDIA PRODUCTION IN CENTRAL BRAZIL

Rafael Franco Coelho

MORALIDAD, VIRTUD Y EMOCIONES EN EL RUNNING.

APROXIMACIONES ETNOGRÁFICAS DE UN ESTILO DE VIDA EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

Gastón Julián Gil

URBAN POLICIES, MOBILITY AND GENTRIFICATION IN TWO NEIGHBOURHOODS OF BELO HORIZONTE

Luciana Teixeira de Andrade e Jupira Gomes de Mendonça

JUVENTUDE E CULTURAS DE RUA HÍBRIDAS

Ricardo Marnoto de Oliveira Campos

MOVIMENTOS SOCIAIS EM AÇÃO: REPERTÓRIOS, ESCOLHAS TÁTICAS E PERFORMANCES

Matheus Mazzilli Pereira e Camila Farias da Silva

SOCIOECONOMIC MOBILITY, EXPECTATIONS AND ATTITUDES IN THE FACE OF INEQUALITY: REFLECTING ON THE NEW BRAZILIAN MIDDLE CLASS

Celi Scalón e André Salata

A HISTÓRIA NUNCA SE FECHA

Elide Rugai Bastos

REGISTROS DE PESQUISA

AFINIDADES ELECTIVAS

Horacio González

MINAS MUNDO: HERMENÊUTICA DE UMA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

André Botelho

RESENHAS

AS FRONTEIRAS DO UNIVERSO DO LUXO

O Universo do Luxo. (2019). Renato Ortiz. São Paulo: Editora Alameda.

Michel Nicolau Netto

SOCIOLOGIA SAGRADA

Georges Bataille e Michel Leiris: a experiência do sagrado. (2016). Goyatá, Júlia Vilça. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 166p.

Luis Felipe Sobral

VOLUME 10 NÚMERO 2
MAIO-AGOSTO DE 2020
QUADRIMESTRAL
ISSN 2238-3875



Sociologia & Antropologia
Revista do PPGSA
Programa de Pós-Graduação
em Sociologia e Antropologia/UFRJ
Lgo. do São Francisco de Paula, 1, sala 420
20051-070 Rio de Janeiro RJ
t/fax +55 (21) 2224-8965 ramal 215
revistappgsa@gmail.com
sociologiaeantropologia.com.br
revistappgsa.ifcs.ufrj.br
scielo.br/sant

O **Cedec** agradece a

Andrei Koerner

Bernardo Ricupero

Luiz Carlos Bresser-Pereira

Maria Rita Loureiro

Raquel Kritsch

Ricardo Sennes

pelo apoio e contribuição recebidos na Campanha da
Lua Nova.

Apoio:



CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: ATUALIDADE DO DEBATE

A sociologia e a educação estiveram estreitamente conectadas desde o surgimento da sociologia enquanto área disciplinar e de estudos científicos. Um argumento forte para comprovar essa afirmação é o fato de que dois intelectuais considerados fundamentais para a consolidação da disciplina da sociologia em seus respectivos países, Émile Durkheim, na França, e Florestan Fernandes, no Brasil, dedicavam especial atenção à relação entre a sociologia e a educação. Em 1887, quando estava em curso um conjunto de reformas no meio universitário francês objetivando a modificação do seu estatuto pela introdução progressiva de saberes novos para a época, como as ciências sociais, Durkheim foi nomeado para a cadeira de ciências sociais e educação da Faculdade de Letras de Bordeaux (Steiner, 1994, p. 5). Foi nesse contexto que o sociólogo francês desenvolveu reflexões profundas e atuais que ressaltam a importância da aliança entre a pesquisa sociológica e o ensino como forma de despertar o espírito crítico e promover a emancipação dos cidadãos:

A ciência e o espírito crítico, que colocamos hoje em dia numa posição tão alta, foram durante muito tempo considerados com suspeição. Não conhecemos uma grande doutrina que proclama felizes os pobres de espírito? É preciso deixar de acreditar que esta indiferença pelo saber tenha sido artificialmente imposta aos homens como forma de violação da sua natureza. Eles não possuem por si próprios o apetite instintivo da ciência que lhes foi frequentemente e de forma arbitrária atribuído. Eles só desejam a ciência na medida em que a experiência lhes ensinou que não podem ficar sem ela. (Durkheim, 1922, p. 53, tradução minha)

Naturalmente, o ensino das ciências sociais só fazia sentido para Durkheim no ensino público, e foi no cenário do fortalecimento da escola pública, laica e gratuita, possibilitada na França pelas “leis de Jules Ferry”, entre 1879 e 1886, que as suas reflexões se desenvolveram:

Não podemos perder de vista qual é o objetivo da instrução pública. Trata-se de formar não operários para a fábrica ou contabilistas para o comércio, mas sim cidadãos para a sociedade. O ensino deve, portanto, ser essencialmente moralizador, destacar os espíritos das visões egoístas e dos interesses materiais, substituir a piedade religiosa que se esvai por uma espécie de piedade social. (Durkheim, 1885, p. 451, tradução minha)

Numa abordagem semelhante à desse autor francês, Florestan Fernandes foi um grande entusiasta e lutador incansável pela introdução do ensino de sociologia na escola secundária brasileira. As suas intervenções públicas foram no mesmo sentido da reflexão de Durkheim, como evidencia o seguinte trecho do artigo “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”:

É sabido que o processo de desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e das obrigações políticas resultantes tem sido prejudicado, no Brasil, pelas condições sociais em que se processaram a desagregação do regime servil, a instauração da democracia pelo regime republicano e federativo, a formação das classes sociais e a organização dos partidos. No decorrer de 65 anos de política republicana, as camadas sociais que se achavam afastadas do exercício direto do poder não tiveram oportunidades para compreender que as ações do governo interessam a todos os cidadãos, afetando-os diretamente em seus interesses e segurança ou indiretamente por empenharem de um

modo ou de outro o próprio futuro da Nação, como uma comunidade política. [...] A atenção para o fenômeno só surgiu quando se verificou que esse estado de coisas comprometia o funcionamento do regime democrático e punha em risco o futuro da Nação. As soluções que se propuseram, entretanto, mesmo por autores que possuíam conhecimento sociológico e histórico – como Alberto Torres e Oliveira Vianna – não situaram devidamente a importância que a escola assumia, por imposição mesma das circunstâncias histórico-sociais de formação da sociedade brasileira. Embora a escola não esteja acima do entrechoque dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética da responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder. (Fernandes, 1977, pp. 102-103)

Naquele contexto, caracterizado pelas lutas e debates pela implantação do ensino de sociologia na escola secundária, os ganhos diziam respeito não somente aos alunos, mas também aos professores e pesquisadores:

O período mais fermentativo de minha formação não coincide, apenas, com a peregrinação pelas bibliotecas e as tentativas de alargar a educação escolarizada. Em seu decorrer, três outros tipos de atividades canalizaram a transformação do *aprendiz de sociólogo em sociólogo maduro*. As duas mais importantes se relacionavam, diretamente, com o que fazia na Faculdade de Filosofia, como professor e pesquisador. O ensino de sociologia e a pesquisa sociológica dobraram o meu rude individualismo, forçando-me a travar as últimas batalhas que assinalam o aparecimento de uma *segunda natureza humana* dentro de mim, a qual se confunde

com o “professor” e o “sociólogo” em que me converti, inteiramente voltado para fora, para os “problemas dos outros”, os “dilemas de nossa época” e o “controle racional da mudança social”. (Fernandes, 1977, p. 171)

Essa aproximação entre reflexões de dois autores fundamentais para a relação entre sociologia e ensino de ciências sociais foi a inspiração para o dossiê que integra este número da revista *Lua Nova*, organizado por Helena Bomeny e Raquel Emerique. No artigo de apresentação do dossiê, “Ciências sociais e educação: lições de Durkheim e de Florestan Fernandes”, as duas autoras argumentam que esses sociólogos podem ser acionados como guias possíveis para uma leitura propositiva a respeito da aproximação substantiva entre ciências sociais e educação. No segundo artigo, “A dupla hermenêutica da sociologia da educação: a educação das novas gerações e a organização escolar”, Marcelo Baumann Burgos parte da noção de “dupla hermenêutica”, de Anthony Giddens, e delimita o problema da responsabilidade da sociologia com as questões propriamente escolares. O terceiro artigo, escrito por Simone Meucci, “Encaixes, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil na década de 1950”, recupera os acalorados debates entre educação e sociologia na década de 1950 no Brasil e mostra como eles se subordinaram à problematização das relações raciais e à reflexão acerca dos bloqueios para a mudança social naquele contexto. Em seguida, no artigo “A diversidade de agentes e agendas na sociologia da educação no Brasil”, Amurabi Oliveira e Camila Ferreira da Silva investigam a questão a partir das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em sociologia e em educação nas universidades brasileiras, mostrando que, enquanto os primeiros privilegiam os estudos sobre o ensino superior, os segundos direcionam suas pesquisas preferencialmente para a educação básica. O quinto artigo traz as reflexões de Fernando Tavares Júnior, que, em

“Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil”, investiga os principais desafios dos sistemas educacionais no Brasil e destaca a importância do sucesso educacional como objeto de estudo. No sexto artigo, “Impactos das unidades de polícia pacificadora (UPP) sobre cotidianos escolares”, Eduardo Ribeiro aborda o complexo desafio de manter viva a presença do Estado por meio da atividade dos estabelecimentos escolares nos territórios conflagrados e sujeitos à violência armada decorrente das disputas entre grupos criminosos, como os traficantes e as milícias, e destaca a importância das UPPs para a normalização das rotinas escolares. No sétimo artigo, “Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica”, Maria Teresa Gonzaga Alves discute a importância da produção de dados em larga escala por órgãos públicos para a pesquisa no campo da sociologia da educação. No oitavo e último artigo do dossiê, “Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro”, Mariane Campelo Koslinski e Tiago Lisboa Bartholo buscam desvendar os padrões de desigualdades de oportunidades educacionais e as potencialidades e fragilidades dos desenhos de estudos sobre eficácia escolar com foco no início da trajetória educacional produzidos no Brasil.

Por fim, este número traz também o artigo “Oposição parlamentar: conceito e funções”, no qual Paulo Sérgio Peres e Gabriella Maria Lima Bezerra trazem um balanço sobre as oposições parlamentares que, apesar de constituírem um elemento fundamental da democracia, são usualmente preteridas por estudos da governabilidade. Todos os nove artigos foram enviados por seus autores ao sistema de submissão da SciELO e receberam uma avaliação positiva dos nossos pareceristas, aos quais muito agradecemos.

No momento do fechamento desta edição, fomos surpreendidos pela notícia do falecimento de Lúcio Kowarick, que nos deixou no dia 24 de agosto de 2020.

Professor titular do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Kowarick escreveu um livro fundamental para os estudos de sociologia urbana, *A espoliação urbana*, publicado em 1979, no qual ele expõe uma de suas principais descobertas: ao contrário do que muitos pensavam, o crescimento das grandes metrópoles brasileiras não é nem caótico nem desordenado, mas simplesmente obedece às injunções do lucro e da multiplicação do capital, que implicam o aumento das desigualdades que se refletem na paisagem urbana. A prova desse argumento está no padrão repetitivo de crescimento das nossas grandes cidades, que se alargam por meio de expansão concêntrica, com periferias pobres e autoconstruídas. Um pouco desse raciocínio é elucidado num trecho do artigo “Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas”, publicado no número 70 da revista *Lua Nova*:

Vale insistir que as intervenções urbanas são eminentemente políticas na dupla acepção antes referida, pois, necessariamente, valorizam ou desvalorizam determinadas áreas e, assim, criam novas hierarquias socioespaciais. Diante da desigualdade imperante na sociedade brasileira, o papel do poder público é essencial na gestação de modalidades de vida mais equitativas. Isso significa dizer que deixar a dinâmica urbana sob o império do mercado imobiliário e financeiro só pode conduzir os habitantes pobres das áreas centrais de São Paulo aos locais mais deteriorados que, no caso da moradia, resultam no cotidiano da vida nos cortiços. (Kowarick, 2007, p. 209)

Esse diagnóstico preciso das nossas mazelas urbanas causadas pela ganância e pela desigualdade levou Lúcio Kowarick ao estudo dos movimentos sociais, como evidencia este trecho com o qual ele e Milton Campanario

concluem outro artigo publicado na *Lua Nova*, “São Paulo: do milagre à crise”:

Contudo, o destino não está de antemão traçado.

Ele depende da capacidade de luta das diversas forças sociais e políticas que se confrontam na arena brasileira. Sede do grande capital e espaço onde se concentra vasto contingente de mão-de-obra, na Metrópole *agudizam-se as contradições sociais* e avolumam-se *experiências de reivindicação e conflitos* que se processam tanto no âmbito das fábricas como nos bairros populares. Na atual conjuntura, a Grande São Paulo, certamente, será o cenário onde se desenvolverão confrontos de importância estratégica para o futuro de milhões de pessoas. (Kowarick e Campanario, 1993, p. 193)

Lúcio Kowarick foi diretor-presidente do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec) entre 1985 e 1987, onde integrou a pesquisa “Movimentos sociais urbanos: formas de organização e participação sociopolítica na região da Grande São Paulo”, financiada pelo United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), pela Inter-American Foundation e pelo International Development Research Centre (Canadá) entre 1981 e 1982, que tinha por objetivo agregar conhecimento teórico e de pesquisa de campo sobre os movimentos sociais urbanos e o movimento operário, além de investigar a existência de um “novo caráter” de contradições e lutas sociais na região da Grande São Paulo, onde eclodiram inúmeros conflitos centrados nas relações de trabalho e nos bairros populares. No Cedec, Lúcio Kowarick presenciou também os primeiros passos da revista *Lua Nova*, fundada em 1984. Seu apoio foi fundamental para que pudéssemos chegar até aqui.

Bibliografia

- DURKHEIM, Émile. 1885. Alfred Fouillée, La Propriété sociale et la démocratie. *Revue Philosophique*, v. 19, pp. 446-453.
- DURKHEIM, Émile. 1922. *Education et sociologie*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- FERNANDES, Florestan. 1977. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- KOWARICK, Lúcio. 2007. Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas. *Lua Nova*, n. 70, pp. 171-211.
- KOWARICK, Lúcio; CAMPANARIO, Milton. 1993. São Paulo: do milagre à crise. *Lua Nova*, n. 28-29, pp. 249-264.
- STEINER, Philippe. 1994. *La sociologie de Durkheim*. Paris: La Découverte.

Bruno Konder Comparato

é professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: bruno.comparato@unifesp.br

Orcid: 0000-0001-9356-0362

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-007014/110>

SUMÁRIO

DOSSIÊ CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

- 17** CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM
E DE FLORESTAN FERNANDES
Helena Bomeny e Raquel Emerique
- 49** A DUPLA HERMENÊUTICA DA SOCIOLOGIA DA
EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES
E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
Marcelo Baumann Burgos
- 77** ENCAIXES, DESENCAIXES E BLOQUEIOS: SOCIOLOGIA E
EDUCAÇÃO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1950
Simone Meucci
- 99** A DIVERSIDADE DE AGENTES E AGENDAS NA
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
Amurabi Oliveira e Camila Ferreira da Silva
- 133** PESQUISA SOCIAL EM EDUCAÇÃO E O SUCESSO
EDUCACIONAL NO BRASIL
Fernando Tavares Júnior
- 155** IMPACTOS DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA
(UPP) SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES
Eduardo Ribeiro
- 189** CARACTERIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS
COM DADOS PÚBLICOS: DESAFIOS PARA CONCEITUAÇÃO
E OPERACIONALIZAÇÃO EMPÍRICA
Maria Teresa Gonzaga Alves
- 215** DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS
NO INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NO
CONTEXTO BRASILEIRO
Mariane Campelo Koslinski e Tiago Lisboa Bartholo

247 OPOSIÇÃO PARLAMENTAR: CONCEITO E FUNÇÕES

Paulo Sérgio Peres e Gabriella Maria Lima Bezerra

300 RESUMOS/*ABSTRACTS*

319 ERRATA



CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM E DE FLORESTAN FERNANDES¹

Helena Bomeny^a

^aProfessora titular do Instituto de Ciências Sociais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: helena.bomeny@hotmail.com

Orcid: 0000-0001-6959-0967

Raquel Emerique^b

^bProfessora adjunta do Instituto de Ciências Sociais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: remerique70@gmail.com

Orcid: 0000-0001-7164-9497

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-017048/110>

Introdução

No ano do centenário de nascimento de Florestan Fernandes (1920-2020), assinalar a importância do encontro entre Ciências Sociais e Educação e mobilizar cientistas sociais para divisarem esse terreno é não apenas homenagem, mas tributo intelectual a um sociólogo que, na pegada do clássico fundador desta conexão – Émile Durkheim (1858-1917) –, dedicou parte de sua vida e de sua produção acadêmica desbravando, perseguindo e defendendo os fundamentos de tal cruzamento. Talvez coubesse a ambos a autoavaliação de Florestan acerca de sua trajetória acadêmica: “A educação

¹ Nos dias 23 e 24 de maio de 2019 foi realizado, com apoio do CNPq, o I Seminário Ciências Sociais e Educação organizado pelo grupo de pesquisa Ciências Sociais e Educação (PPCIS/ICS/UERJ). O conteúdo desenvolvido no artigo foi debatido na primeira mesa redonda do evento “As Ciências Sociais e as pesquisas em Educação: itinerários, desafios e práticas” pelas autoras e líderes do GPCSE.

sempre fez parte de minhas cogitações intelectuais e práticas” (Fernandes, 1989, p. 7) ou a avaliação de Maurice Debesse, no prefácio do livro *Educação e Sociologia*, a respeito do envolvimento intelectual de Durkheim com a educação: “enquanto viveu, através do ensino; depois [...] através dos seus livros” (Durkheim, 2014, p. 7). Em ambos seria plausível encontrar respostas à indagação fundamental: seria possível uma experiência coletiva organizada, sem que fossem acionados processos e práticas de socialização provenientes da educação? Ou, por via inversa: seria possível imaginar um modelo de educação sem que nele estivessem contemplados os desafios postos rotineiramente pela vida social?

Certamente, um dos campos mais consagrados das Ciências Sociais é aquele que se dedica aos estudos sobre educação, em particular, à Sociologia da Educação. Neste terreno, uma grande quantidade de pesquisas foi produzida, variando os paradigmas, as metodologias e as temáticas, que se estendem do início do século XX aos dias de hoje. Aceitando o desafio de nos aproximarmos da história da disciplina, como sugere Levine (1997), nos perguntamos sobre qual deveria ser o ponto de partida para o inventário visando munir os iniciados com informações que possam ajudá-los a compreender as problemáticas suscitadas no campo.

Ao traçar as linhas gerais do encontro entre as Ciências Sociais e Educação através de um intelectual da tradição sociológica francesa e outro da tradição sociológica paulista (como gostamos de dizer no Brasil), não o fazemos com os mesmos propósitos de Levine, pois não seria possível nesse espaço recuperar duas longas e ricas trajetórias. Nossa pretensão é bem mais modesta. O percurso que propomos foi orientado pelo sentimento de que, assim como nos tornamos interessadas nesta área de conhecimento, outros poderiam se beneficiar com uma orientação sobre o campo em que “[t]ais histórias, como as histórias que qualquer grupo conta a seu próprio respeito, muitas vezes auxiliam no

processo de educação e induzem novos membros a dedicar-se àquelas disciplinas” (Levine, 1997, p. 22).

Partindo dos escritos de Durkheim e de Florestan gostaríamos de, em primeiro lugar, lembrar que o percurso deste encontro é, em grande medida, o percurso da Sociologia, e, por ela, das Ciências Sociais. Em segundo lugar, explicitar que os estudos sobre educação foram, pouco a pouco, ampliando as abordagens, se desdobrando em múltiplas temáticas, dialogando com outros campos, englobando a sociologia da cultura, das emoções, da família, das relações de gênero, das relações étnico-raciais, da religião, da mudança social, dos movimentos sociais etc. E aqui temos um pretexto para apontar o estatuto que Florestan conferia às especializações das Ciências Sociais, em particular da Sociologia: para ele não havia razões para falarmos em disciplinas especiais. Todas são uma só: Sociologia (Fernandes, 1960, p. 29-30). De cara, ele afastava qualquer preconceito ou desprezo por objetos sociológicos considerados pouco rentáveis para a compreensão do social, uma queixa apontada por Durkheim décadas antes:

19

[...] enquanto os sistemas políticos nos interessam, enquanto os discutimos com paixão, os sistemas de educação nos deixam bastante indiferentes, ou até nos inspiram um afastamento instintivo. Esse é um traço estranho de nosso espírito nacional que eu não pretendo explicar. [...] Como será possível, pois, que haja um modo qualquer da atividade humana que possa dispensar a reflexão? [...] Por que a atividade da educação seria uma exceção? (Durkheim, 1995, p. 12)

O que parece lógico e bem construído não se realizou com a mesma desenvoltura nos processos de convivência intelectual e política no Brasil. Aqui, esses encontros entre Ciências Sociais e Educação foram menos frequentes do

que seria desejável, a despeito de terem sido frutíferos e interessantes os desdobramentos quando aconteceram. Atualmente, são, em grande maioria, os cientistas sociais que se dirigem ao campo educacional para investigarem questões não necessariamente educacionais (em sentido restrito). São esforços de indagação sobre as relações raciais, a construção da identidade de gênero, sobre conflitos religiosos e de outros tipos. Os cientistas sociais voltam-se para os espaços educacionais convictos de que ali está o social em toda sua pujança. Nosso argumento em defesa da reaproximação entre Ciências Sociais e Educação é decorrente do lugar privilegiado que a Educação ocupa na sociedade do início do século XXI, mostrando-se repleta de problemáticas que dizem respeito à nossa contemporaneidade. Nossa aposta neste texto é levantar pontos para a reflexão sobre como Durkheim e Florestan autorizam, em seus múltiplos e profícuos escritos, a continuidade desta relação. É um texto motivado pela crença profunda na fecundidade de uma reflexão que abarque as dimensões sociológica e educacional como partes de um conjunto complexo e desafiante na exata medida em que a vida social ordinária se movimenta impondo aos atores formatos de convivência nem sempre assimiláveis em seus contextos.

O convite aos dois sociólogos como condutores da reflexão aqui sugerida ancora-se no reconhecimento em ambos da defesa intransigente da incorporação da educação ao fazer sociológico. Este pressuposto inarredável não foi acompanhado de diretrizes semelhantes e/ou perspectivas consensuais a respeito da força da educação, se cotejada com a ordem social constituída. Ela poderia atuar no sentido de preservar o que mais guardaria como criação da própria sociedade – Durkheim – ou, em sentido distinto, apontar criticamente seu papel na reestruturação dos espaços consagrados por uma tradição que confirma lugares e situações de privilégio inalterados de forma perene –

pensando em Florestan. Ambos nos conduzem à plasticidade da apreensão do mundo social, bem como das teorias construídas para compreendermos seu movimento e suas possibilidades de mudança.

O percurso que faremos conta com as seguintes paragens: a primeira seção realiza uma breve reflexão acerca da educação identificando, em linhas gerais, os postulados fundantes da educação moderna com os quais os cientistas sociais se deparam. Nas duas seções seguintes veremos como Durkheim e Florestan reagiram intelectualmente a tais postulados e como, a partir deles, fizeram as conexões entre Ciências Sociais e Educação em suas análises sociológicas. Nas considerações finais, nos deteremos na questão mobilizadora deste artigo que diz respeito à continuidade da relação entre Ciências Sociais e Educação a partir de um programa fornecido por esses dois intelectuais que fizeram da sociologia ferramenta de análise e instrumento para a defesa da educação.

21

Perenidade do encontro²

Os esforços das Ciências Sociais para interpretar a modernidade podem ser captados através de alguns ícones do pensamento social. Para Adam Smith, a sociedade comercial foi a maior fonte provedora de confortos para os humanos. Para Karl Marx, essa mesma sociedade foi a maior produtora de contingentes de vidas miseráveis. As duas interpretações, a despeito da controvérsia, procedem. As ambiguidades da modernidade também foram captadas por outros cientistas, a exemplo de Max Weber, que identificou na modernidade o aumento e o declínio concomitantes da liberdade, ou de Durkheim, que se perguntava

² O conteúdo dessa seção é uma adaptação do capítulo 1 da tese de doutoramento de Emerique (2007), ainda inédita.

como a modernidade produzia simultaneamente a expansão do social e um individualismo sem precedentes.

François Dubet captou a diversidade de descrições sobre a modernidade e identificou duas que, olhadas em seu conjunto, comporiam a dupla face da modernidade (Dubet, 2003, p. 24). A descrição de Alexis de Tocqueville definiu a modernidade como o triunfo obstinado pela igualdade, mas não a igualdade de condições. Para o intelectual francês, o princípio igualitário poderia coexistir com as desigualdades sociais contanto que resultassem da competição entre indivíduos formalmente iguais. Entretanto, a face da modernidade trazida à lume pela descrição de Karl Marx indicava que as desigualdades de classes eram igualmente constitutivas das sociedades modernas/capitalistas. Marx postulava que a oposição entre trabalhadores e os empregadores tornava as desigualdades um elemento funcional do sistema das sociedades modernas em que cada classe social seria uma comunidade cultural, uma vez que regida por modos de vida e consciência próprios. Com essa abordagem, Marx apontava um fato que precisava ser compreendido e que, em sua percepção, explicaria a maior parte das condutas sociais e culturais na modernidade. As desigualdades sociais foram admitidas pelas Ciências Sociais como objeto.

No campo político, as duas faces da modernidade estiveram presentes na formação do Welfare State. Desde meados do século XX, os sistemas escolares, integrados aos programas de bem-estar social, se expandiram para além das séries iniciais, visando ampliar a igualdade de oportunidade. Contudo, não foi isso que o tempo revelou.

Desde o século XVIII, na França e em outros países influenciados pela Revolução Francesa, foram estabelecidas ligações entre a igualdade educativa, a realização da unidade nacional e o exercício da cidadania (Boto, 2003). À educação escolar era atribuída a tarefa de constituir o indivíduo moderno, portador de direitos, introjetando nesse

indivíduo uma identidade nacional. Sendo assim, segundo Derouet (2002), a primeira formulação da educação moderna apontava para a responsabilidade do Estado sobre a educação. A partir dela afirmava-se a autoridade e domínio do poder público nesta matéria, o que garantiria o acesso universal à formação comum, significando que os particulares (comunidades, religiões, famílias) não teriam precedência sobre o Estado em matéria educacional. A influência da religião e da comunidade foram gradualmente perdendo espaço para políticas governamentais que procuravam moldar os sistemas educacionais a partir de necessidades definidas como nacionais. Até os dias de hoje o Estado estabelece os objetivos, a organização e o financiamento de sistemas de ensino, que se tornaram, em muitos países, cada vez mais abrangentes, da pré-escola à pós-graduação.

A segunda formulação moderna sobre educação estabelecia que ela seria um dos critérios centrais de distribuição das posições sociais. Às instituições educacionais foi atribuída a tarefa de criar as bases da sociedade igualitária meritocrática, em detrimento do nascimento, heranças, títulos e outros pertencimentos sociais. Deste modo, a escola tornou-se difusora de valores que estabeleciam que as posições dos indivíduos na sociedade deveriam decorrer do mérito de cada um, ou seja, os sucessos ou os fracassos das pessoas eram diretamente proporcionais aos seus talentos, habilidades e esforços. Além da cultura comum e dos conhecimentos escolares, a instituição educacional tinha a função de credenciar, transformando o diploma em um ativo.

Através dos sistemas escolares e de sua progressiva expansão, a meritocracia ganharia espaço dentro das sociedades democráticas como o critério lógico e moralmente justo de distribuição das posições sociais, onde “as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores” (Barbosa, 2003, p. 21). O principal resultado da Revolução Francesa foi justamente inaugurar a sociedade

das carreiras abertas ao talento, ainda que na prática muitas dificuldades tivessem que ser superadas para a concretização desses ideais e compromissos (Hobsbawm, 1997).

O encontro das Ciências Sociais com a Educação contribuiu para a produção de interpretações sobre a modernidade que tomaram como eixo de análise duas formulações da educação nessa nova organização social. Aqueles que se apoiaram na primeira formulação caminharam para uma análise da educação pelo seu aspecto socializador, formador da consciência nacional e unificador, observando as marcas sociais e suas contradições. A mudança de enfoque nas abordagens incidindo sobre as proposições meritocráticas ocorreu simultaneamente com o aumento das demandas por escolarização e pela crescente pressão da sociedade por uma maior distribuição de oportunidades educacionais. Foi preciso admitir que a ação limitada do Estado para abrir o acesso comprometia a mobilidade social. Foi através da expansão dos sistemas escolares que os cientistas sociais indagaram a possibilidade de compatibilizar o igualitarismo com a meritocracia.

Ao longo do tempo, acumularam-se estudos sobre as consequências da incompleta realização das duas formulações da educação. Os encontros entre Ciências Sociais e Educação se converteram em uma espécie de sociologia das desigualdades escolares, dividida internamente em dois grandes paradigmas antagonistas: os funcionalistas e os críticos, representados nesse texto por Durkheim e Florestan. Utilizando o recurso analítico proposto por Derouet (2002), abordaremos as contribuições de Durkheim e Florestan para a pesquisa sociológica em educação.

Durkheim: o desbravador de um campo

Muito embora Durkheim tenha se dedicado à educação, como homem público, professor e sociólogo, suas contribuições aos estudos sobre educação têm sido menos contempladas em suas biografias. O que ele fez no terreno da teoria e

da investigação sociológica certamente mereceram destaque maior. Mas mesmo em suas reflexões teóricas, a educação ocupou espaço privilegiado.

Durkheim foi uma das principais autoridades em educação na França de sua época: escreveu sobre todos os níveis de ensino e temas relacionados. Além de ser um fervoroso defensor da introdução do ensino de moralidade laica na escola primária (algo próximo ao ensino de sociologia que temos hoje). Foi grande conhecedor do sistema educacional e da história da educação da França (Weiss, 2009). Por essa razão, vê-lo como um desbravador é uma metáfora interessante para descrever sua relação com a pesquisa educacional. Ele se indagava a respeito do papel da educação em sociedades modernas. Pesquisou o sistema escolar de seu país (Durkheim, 1995), buscou as origens de determinados traços presentes na educação francesa e construiu laços entre a educação e a teoria sociológica.

Durkheim viveu durante a Terceira República (1870-1940), momento em que debates fervorosos orbitavam em torno da laicização das instituições escolares. Momento em que, com igual efervescência, se discutiam os progressos da grande indústria e o desenvolvimento das ciências humanas. A conjuntura favorecia alterações incessantes em instituições pedagógicas como respostas aos desafios históricos de amplas repercussões sociais, ou por outra, efeitos de causas que eram, antes de tudo, sociais. A marca da percepção de Durkheim a respeito da importância da educação como fonte de acesso ao social se estende à compreensão que tinha do seu papel socializador, garantindo o fluxo do aprendizado geracional do conviver coletivo. Escola, instituição focada na educação formal, como microcosmo social não apenas denuncia a complexidade do social nela impregnado – e neste sentido, reveladora do próprio social ali em vigência –, mas se apresenta como espaço de experimentação a municiar indivíduos para o convívio e os desafios postos pela

25

sociedade de seu tempo. Portanto, ao mesmo tempo que revela a sociedade, prepara indivíduos para nela viver. Nenhuma das duas suposições é trivial. Ainda que se saiba que mudanças são inevitáveis e necessárias, pouco se sabe a respeito do que fazer para responder à altura, e no tempo imediato, os desafios postos pelos processos de mudança. Sobre esse ponto uma ciência positiva pode muito contribuir para a compreensão dos processos conflitantes nos espaços educativos.

No livro *Educação e sociologia*, organizado postumamente e reunindo algumas de suas aulas, Durkheim procurou definir a educação como objeto de estudo da Sociologia. Para tanto, ele precisou demarcar a natureza da socialização proporcionada pela educação partindo da concepção que fazia do *homo sociologicus*. Este para Durkheim é constituído por duas naturezas ou dois seres:

26

Um é feito de todos os estados mentais que apenas têm a ver conosco e com os acontecimentos da nossa vida pessoal. É o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte: são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer gênero. O seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação. (Durkheim, 2014, p. 14-15)

De que modo o *homo sociologicus* se constitui? Deixados a si mesmos, não se poderia esperar dos indivíduos que se completassem em sua segunda natureza; não se integrariam como indivíduos socialmente constituídos. Não seria possível fugir ao estado de guerra hobbesiano de uns contra os outros, no caminhar desordenado marcado pela força e voracidade. Para apreendê-lo, o olhar do cientista social

deve se dirigir para as relações entre gerações, pois é nesta dinâmica que o social é internalizado. Precisa atentar para o que a geração mais velha pretende transmitir, ou seja, para os constrangimentos que a geração mais nova recebe e os que ela recusa. A função da educação em uma sociedade é perpetuar a própria sociedade. Mas a dinâmica provocada por tal processo é o que interessa ao sociólogo, pois é dentro desta dinâmica que se define o que se produz e o que se reproduz em cada sociedade.

Todo o trabalho de inculcação na criança do sistema de ideias, sentimentos, hábitos coletivos é para formar um ente que não existiria se o indivíduo não fosse objeto de uma ação educativa, pois este novo ser não nasce com o homem e nem se desenvolve espontaneamente. A tarefa da educação é promover uma socialização metódica das novas gerações a fim de perpetuar a sociedade e constituir o próprio indivíduo que, fora dela, não existe. A criação do ser social se dá na relação com a autoridade educativa. Essa autoridade acompanha o educando até que ele tenha por si só condição de exercer o trabalho de contenção que a sociedade exige que ele tenha.

27

Para compreender fenômenos educacionais, Durkheim adverte que é preciso afastar todas as definições que conferem sentido universalista, abstrato e a-histórico à educação, pois o que interessa é como, em cada contexto, o processo educativo perpetua e/ou renova a sociedade. É a sociedade (no tempo e no espaço) que decide o tipo de educação que as novas gerações terão. Durkheim assume que qualquer sociedade não pretende elaborar um tipo de educação que ponha a si mesma em risco – pelo menos, não intencionalmente. Sempre pretenderá se perpetuar através da educação das novas gerações (Emerique, 2007, p. 29).

Dessas considerações resulta que cada sociedade terá, em cada época, um tipo específico de educação e que a educação varia de sociedade para sociedade. A ciência (sociologia) da educação identifica o conjunto de tradições,

hábitos, regras explícitas ou implícitas, de enquadramento institucional que se constitui em contextos específicos. Nada disso é obra de um pensamento individual. É uma realidade que se impõe com força de invenção coletiva sobre as vontades individuais.

Ora, é claro que as instituições escolares, as disciplinas, os métodos, são fatos sociais. O próprio livro é um fato social; o culto do livro, o declínio deste culto, dependem de causas sociais. [...] A educação física, moral, intelectual, dada por uma sociedade, num momento da sua história, é manifestamente da competência da sociologia. (Durkheim, 2014, p. 21)

28

Com a função de preparar a criança, a Educação se desdobra em dois processos: um que aponta para a homogeneização e outro para a diferenciação. Embora seja uma obra coletiva, calçada em valores, crenças, conhecimentos e práticas legitimados por todos os membros da sociedade, ela é múltipla e é diversificada, tanto nos fins quanto nos meios. Esse duplo caráter da educação não é uma particularidade da modernidade. Durkheim fundamenta este argumento exemplificando com vários casos históricos e de contextos sociais distintos: a educação do homem urbano difere da educação do homem do campo; a do pajem difere da do vilão; a do patrício da do plebeu; a do operário da do burguês e, em uma sociedade de castas, a cada uma delas corresponde uma educação. Isso significa que a influência de uma geração mais velha sobre a outra não ocorre ao acaso.

Haveria também um limite para a promoção da uniformidade ou do igualitarismo pela via educacional em sociedades com intensos impulsos para a diversificação das inserções sociais (grupos de trabalhos, crenças, políticos). Nessas sociedades também concorre uma gama de visões

pedagógicas, enquanto experiências e preferências axiológicas a serem transmitidas para as novas gerações.

Esse, talvez, seja o ponto culminante da construção teórica de Durkheim. Ele é cético em relação à possibilidade de uma sociedade altamente diferenciada, como é a sociedade industrial, eliminar as desigualdades em nome dos ideais igualitários. Sua morfologia não o permitiria. Contudo, tanto as sociedades tradicionais quanto as sociedades complexas só se tornam viáveis porque há valores comuns, que se transmitem naquilo que ele denomina de consciência coletiva. Todos os agrupamentos humanos têm um núcleo formado por um aparato moral comum, mas as sociedades amplamente diferenciadas são aquelas que necessitam fomentar organicamente a solidariedade (construindo vínculos entre os grupos), pois a intensificação da divisão social do trabalho pode desagregá-la. O papel que a educação escolar tem em tais configurações é justamente o de ser um espaço onde valores e crenças capazes de fazer essa liga são transmitidos, fazendo com que a diversidade se mantenha conectada como cidadania dentro do Estado. Em suma, em contextos impulsionados para a diferenciação, os processos educativos acontecem em meio à tensão entre processos homogeneizadores e a diversificadores das preferências axiológicas.

Esperamos a partir desse ponto que a relação entre ciências sociais e educação derivada da sociologia durkheimiana fique mais explicitada. Ao teorizar sobre as possibilidades de integração social em sociedades complexas, nosso autor estava refletindo sobre o papel que a educação escolar deveria ter nelas. Sua função homogeneizadora forjaria a cultura nacional. Sua função diferenciadora visaria garantir alguma margem para a variação, de modo que nelas o local e o geral reduzissem as tensões. Além disso, é tarefa da escola republicana incrementar o processo de diferenciação, visando à distribuição de novas posições sociais após a escolarização.

Não queremos com isso dizer que Durkheim justificava ou não a escola que nasce das formulações modernas. Mas enfatizar sua compreensão acerca desses dois movimentos inerentes à educação e os efeitos que podem produzir na estrutura social. Por essa razão julgava necessária a criação da Ciência (Sociologia) da Educação.

Os conteúdos escolares (programas e disciplinas) são os canais de transmissão dos valores comuns definidos e apontam para o tipo de sociedade que se pretende formar – se voltada para o cultivo do corpo ou da mente; para uma formação humanista ou nacionalista; escolástica ou científica. Por esta razão deveriam ser considerados cuidadosamente pelos pesquisadores em educação – tarefa que Durkheim cumpriu em seus cursos de 1904-1905 (Durkheim, 1995). Mas nesse ambiente comum, a escola cria diferenças dentro dela que estruturam o sistema meritocrático que, por excelência, é diferenciador, por valorizar as desigualdades decorrentes das aptidões de cada um. O equilíbrio entre essas duas orientações significa que elas não podem expandir uma sobre a outra sem que a sociedade mude, sem que os grupos sociais sintam efeitos massificadores, desagregadores ou que novas desigualdades sejam estabelecidas através do sistema educacional.

Vejam, agora, como Florestan Fernandes analisou as tensões existentes entre as duas formulações modernas no sistema educacional brasileiro.

Florestan: um sociólogo a serviço da educação

Seria possível falar de Florestan Fernandes desconsiderando a educação? Sem exageros, as preocupações educacionais daquele que é considerado o fundador da moderna sociologia no Brasil acompanham sua trajetória acadêmica, manifestando-se como estudante, professor, pesquisador, sociólogo público, militante e parlamentar. A reflexão defendida neste texto sobre sua contribuição à interlocução

entre Ciências Sociais e Educação toma como ponto de partida alguns episódios anotados em sua biografia.

Aos 13 anos, Maria Fernandes e sua família de imigrantes portugueses, se estabeleceram na região rural de São Paulo. Na condição de mãe solteira, Maria teve Florestan em 22 de julho de 1920 na capital paulista. Passaram a residir no quarto de empregada da casa da família Bresser. Universos distintos foram evidenciados na reação dos patrões ao nome de batismo do filho da lavadeira, considerado por eles inadequado. Vicente³ lhe cairia melhor. Naquele ambiente, sentiu na pele a divisão social pela possibilidade/interdição de deslocamento no espaço da casa. O que certamente fora vivido como dor individual, foi essencial, reconheceria mais tarde o sociólogo, para sua imersão no campo da Sociologia: o pedido dos patrões para que a mãe lhes entregasse o pequeno Vicente, pois poderiam oferecer a ele uma condição melhor. “Filho não se dá!” – responderia duramente a progenitora, ao mesmo tempo que abandonava o emprego e ia morar em cortiços com o menino que não fazia jus ao nome e desprovido de berço.⁴

31

Em sua autobiografia intelectual, Florestan descreveu a relação que o menino Vicente manteve com a urbe: “tornei-me típico morador pobre da cidade da década de 20, que só era urbano pela localização espacial e pela relação tangencial com o sistema de trabalho. Todos éramos rústicos e desenraizados [...] e todos estávamos aprendendo a viver na cidade”. A despeito das proximidades físicas das residências dos classificados e dos desclassificados, as diferenças faziam com que várias cidades coexistissem lado a lado,

³ O codinome foi escolhido por D. Hermínia Bresser, filha dos patrões e sua madrinha. Florestan era um nome associado a um personagem da ópera *Fidelio*, de Ludwig van Beethoven. Logo, não se encaixava em uma criança pobre (Oliveira, 2020).

⁴ As condições sociais da família o obrigaram a trabalhar desde os 6 anos de idade, em funções como assistente de barbeiro, engraxate, biscateiro, conforme ele mesmo relata (Fernandes, 1994).

harmonizando “[...] os contrários que se toleravam sem se comunicarem” (Fernandes, 1994, p. 125, grifos nossos). Os que “*não eram gente*” isolavam-se nos seus guetos, mantendo preservados os seus padrões distintos e distantes daquelas que conformavam a jovem classe operária brasileira.

Na adolescência trabalhou como garçom. Interagindo com os clientes – muitos deles professores de um ginásio próximo – foi estimulado a voltar para os bancos escolares. Vicente mal havia realizado os estudos primários. A proposta foi inusitada, uma vez que garotos como ele estavam destinados ao trabalho braçal, pelo menos era o que pensava e percebia no olhar dos que estavam no “andar de cima”. Matriculou-se no curso madureza⁵ por ser mais célere no desenvolvimento do currículo e por permitir conciliar estudo e trabalho. Conseguiu novo emprego como entregador de exames de laboratório para manter sua mãe e pagar as despesas escolares. Não foi simples para Vicente vencer essa barreira, pois, na família e entre os amigos, o valor que dava aos estudos soava como distúrbios de caráter ou psíquico. A educação estava fora do horizonte desse estrato social, de modo que não recebeu das pessoas com quem convivia encorajamento para estudar, mas, sim, outros padrões de sociabilidade que o acompanharam por sua vida profissional: “[...] sofrer as humilhações da vida sem degradar-se” (Fernandes, 1994, p. 125). Sua bagagem educacional resultou do cruzamento do seu autodidatismo com a passagem pelo curso madureza.

Em que momento Vicente começou a almejar o ensino superior? Possivelmente a vontade foi se delineando conforme as dificuldades iniciais da retomada dos estudos eram vencidas. A literatura sobre trajetórias acadêmicas longevas de pessoas oriundas das camadas populares aponta que é

⁵ Modalidade de curso escolar que cobria os níveis primário e secundário, conforme os termos da época, assemelhado ao que é atualmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

recorrente a construção de disposições desse tipo quando os estudantes percebem que estão diminuindo as desvantagens acadêmicas em relação aos seus colegas, futuros concorrentes nos vestibulares (Nogueira, 1991; Piotto, 2008; Viana, 2000). Vicente fez um investimento que “anulara a desvantagem do atraso com que iniciara os [...] estudos secundários [...]”. Entendeu que, pelos critérios em vigor, sua “capacidade potencial era, pelo menos, comparável a dos colegas” (Fernandes, 1994, p. 128). Mais tarde descobriu que, tanto ele quanto os outros estavam distantes dos requisitos exigidos em um curso superior.

A escolha da carreira fora condicionada pela necessidade de o curso ser em meio período porque não poderia parar de trabalhar. Queria ser professor e a disciplina a ser lecionada não importava. Ciências Sociais e Políticas foi o resultado de uma soma de oportunidade, interesse e salto no escuro. Em 1941, aos 21 anos, foi aprovado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Marco que representa um divisor de águas em sua história. Conforme relatou sua filha, Heloísa Fernandes, foi o momento em que “conseguiu atravessar a muralha que o mantinha no mundo dos debaixo [...] para o mundo dos de cima [...]” e “[...] graças à educação que Vicente [...] passou a ser reconhecido e respeitado como Florestan [...] [e] todos passaram a chamá-lo professor” (Fernandes, 2006, p. 1).

Precocemente, o jovem universitário se deu conta das falhas da meritocracia. Acessar o ensino superior não lhe dava o direito de dizer que as portas da universidade estavam franqueadas a todos os membros de sua classe. Em suas palavras: “alguém poderia escrever: o lumpen-proletariado [*sic*] chega à Universidade de São Paulo. Todavia, não era o lumpen-proletariado [*sic*] que chegava lá; era eu, o filho de uma ex-lavadeira, que não diria para a cidade de São Paulo agora nós [...]” (Fernandes, 1994, p. 127-128). De fato, não era possível

generalizar sua conquista, que ele representava um “nós”, se enxergarmos nele aquilo que Pierre Bourdieu afirmou sobre sua própria trajetória acadêmica: Vicente era um trans-fuga. Um caso estatisticamente improvável de sucesso escolar: “não atravessou o círculo de ferro para servir de prova de que seríamos uma sociedade democrática, disposta a reconhecer o esforço dos mais capazes. Ao contrário, Florestan manteve vívida na memória a imensa maioria que permaneceu e permanece excluída” (Fernandes, 2006, p. 3).

Uma vez matriculado no curso, as desvantagens educacionais se transmutaram em incapacidades intelectuais para enfrentar um currículo enciclopédico e a barreira da comunicação, já que os professores estrangeiros lecionavam em línguas vernáculas, sem tomarem ciência dos estudantes sem base intelectual para suportarem tais desafios.

34 Florestan considerava sua trajetória acadêmica tributária de suas origens sociais. Não pela via do ressentimento, mas pela aprendizagem sociológica espontânea que adquirira com sua experiência concreta. Antes de estudar o processo “[...] em que o lumpen-proletário [*sic*] [...] definia os limites ou as fronteiras do que não era gente [...] vivi-o em todos os matizes e magnitudes” (Fernandes, 1994, p. 124). Quando pesquisou relações raciais em São Paulo, na equipe de Roger Bastide, foi pela via da memória de sua vida pregressa, dos preconceitos que experimentou no mundo do trabalho, que pôde captar a incapacidade do negro liberto de obter uma posição no sistema ocupacional. Seus estudos sobre educação seguiram essa mesma senda.⁶

Em sua formação sociológica (1941-1943) aproveitou as oportunidades que apareciam, fosse através de um trabalho

⁶ Em breve ensaio, Gabriel Cohn sugeriu que o exercício de rememoração da sua experiência social está presente de forma explícita e implícita em sua obra. Em Florestan houve a “*passagem de uma visão socialmente condicionada para um programa de pesquisa [que] ganha forma numa peculiar modalidade de absorção e criação conceitual*” (Cohn, 2005, p. 247, grifos do autor).

que viabilizasse seus estudos ou integrando-se em equipes de pesquisas. Sua iniciação científica contribuiu para alargar sua compreensão acerca do que era a investigação sociológica: “[...] à medida em que progredi como estudante e adquirir uma nova estatura psicológica. [...] o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser”. (Fernandes, 1994, p. 130). Obteve o título de Mestre em 1947 na Escola Livre de Sociologia e Política⁷ com a dissertação *A organização social dos Tupinambá*. E, de volta à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo⁸ defendeu, em 1951, a tese de doutoramento *A função social da guerra na sociedade tupinambá*.

São Paulo foi sua cidade de vida, formação e atuação profissional. As duas instituições mencionadas, criadas no pós-1930, foram referências no seu trajeto intelectual. Na Escola Livre de Sociologia e Política, ao lado de Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira, de quem era colega de turma, Florestan fortaleceu a convicção de que a Sociologia teria como base para cumprimento de sua função primordial – a crítica do social – o aprimoramento da pesquisa empírica, fonte de conhecimento e diagnóstico para intervenção necessária (Bomeny, 2001a). Donald Pierson seria não apenas professor da Escola, mas mentor de um projeto de valorização da pesquisa e da metodologia rigorosa de mapeamento e conhecimento sociológicos.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o sociólogo alcançaria o mérito de Professor Patrono da

35

⁷ A instituição foi criada em 1933 e hoje chama-se Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

⁸ A FFLCH/USP nasceria como projeto de reerguimento cultural do estado de São Paulo, que fora confrontado no início do governo Vargas em 1930, passando pela Revolução Constitucionalista de 1932. Mesmo derrotado pelas forças federais, São Paulo sairia da experiência com apoios e movimentações suficientes para reerguer a capital, o que tornava a instituição um ícone de sua vida cultural e intelectual, juntamente com a Escola Livre de Sociologia e Política.

Cadeira 1, como se intitulava o curso de formação em sociologia da universidade. Formou gerações, submeteu-se aos procedimentos acadêmicos que o consagrariam como mestre e referência na tradição paulista de sociologia e sofreria os reveses do autoritarismo pós-1968 com a expulsão pelas forças da ditadura de seu posto como professor. A continuidade da função de magistério se deveu à incorporação em outra instituição de prestígio – a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Na percepção de Florestan, seus alunos foram responsivos quanto às propostas dos seus cursos e suportaram sua obstinação científica: “Não sei o que pensam, hoje, do meu fanatismo científico e do meu sociologismo inveterado [...]” (Fernandes, 1994, p. 136).

A travessia real e simbólica de Vicente a Florestan⁹ é, ao fim e ao cabo, em seu exemplo pessoal, a representação do processo de transformação que coube à educação, nem tão disponível, sequer rotineiro na sociedade brasileira. O tratamento de seu percurso acidentado, irregular ou intransponível se transformaria no mote de sua reflexão a respeito da educação.

Vale ainda o registro de que, no período que vai de 1941 até 1968, Florestan atuou como pesquisador, docente, publicista e ativista na campanha em defesa da escola pública. Demerval Saviani (1996), referindo-se à atuação de Florestan como divulgador do conhecimento sociológico para os leigos por meio da imprensa e do debate público, chamou essa

⁹ Florestan faleceu, aos 75 anos, em 10 de agosto de 1995, dias após ter realizado transplante de fígado no Hospital das Clínicas, instituição pública em São Paulo (SP). Complicações decorrentes de imperícia médica durante a cirurgia o levaram a óbito. Vinte anos antes, quando precisou operar a próstata, contraiu o vírus da hepatite B, também por imperícia médica, o que comprometeu seu órgão (Murad, 1995, p. 187-188). Deputado federal, tinha amigos influentes que poderiam facilitar seu acesso e mesmo prover as condições materiais para a realização do procedimento em hospital privado de referência na capital paulista. Segundo depoimentos registrados no documentário *Florestan Fernandes: o mestre* (Direção de Roberto Stefanelli, Brasil, 2004), Florestan afastou categoricamente essa possibilidade: era homem do povo e queria ter as mesmas condições do povo para tratar sua saúde.

faceta de publicista, o que podemos relacionar com o que Michael Burawoy (2006) denomina de prática da sociologia pública.¹⁰ Já sua militância em defesa da escola pública, bandeira que animou o movimento dos Pioneiros da Educação Nacional nas décadas de 1920/30, no final dos anos 1950, foi revigorada com um manifesto – *Uma vez mais convocados* –, alusão direta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Florestan teve participação pública nessa movimentação que daria base para a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961). A campanha em defesa da escola pública ocorreu na etapa final da tramitação do projeto de lei. Em 1958, o substitutivo Lacerda veio à público trazendo as recomendações do terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948, refletindo os anseios da burguesia que se mostrava resistente à democratização do sistema educacional brasileiro. O sociólogo manteve de forma contundente a convicção de que os recursos públicos deveriam ser integralmente destinados à escola pública. No entanto, foi derrotado.

37

Duas décadas depois, reforçou sua posição em defesa da educação pública, quando parlamentar da Assembleia Constituinte 1987-1988. Em seu segundo mandato como deputado federal (1991-1994), envolveu-se com a formulação da Nova LDBEN/1996, com atuação destacada na formulação do programa de financiamento da educação básica, à época nomeado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), em resposta à

¹⁰ Na acepção Burawoy, haveria duas formas de interação dos sociólogos com os públicos leigos, uma mais tradicional em que as pessoas visadas estão em condição passiva, incógnita (como os leitores de jornais) e outra dialógica (ou orgânica), na qual cada parte apresenta sua agenda e intercâmbios são realizados (Braga e Santana, 2009). A sociologia pública de Florestan seguiu essas duas direções. Assumiu o compromisso de colaborar para a ampliação da consciência coletiva sobre os problemas sociais, acompanhando o movimento da intelectualidade dos anos de 1930-60 (Bomeny, 2001b), contudo adotando a perspectiva dos subalternos.

incerteza do financiamento público da educação deixado pela LDBEN de 1961.¹¹

Estamos, portanto, diante de um personagem cuja vida profissional e intelectual se misturou com a educação de forma permanente. Pesquisa e formação estiveram associadas na obra de Florestan Fernandes. E suas inquietações mais permanentes se transformaram em obras de referência na tradição sociológica brasileira. Os cruzamentos entre Ciências Sociais e Educação alvitados por Florestan Fernandes foram elaborados em um momento de grande efervescência intelectual acerca do papel das Ciências Sociais na modernização do país.

Nos idos de 1960, Florestan havia produzido o núcleo duro de sua análise sobre a realidade brasileira, ainda que se possa aventar uma virada epistemológica ou um movimento pendular no eixo principal de sua análise (Medeiros, 2020). Florestan havia realizado diversas pesquisas empíricas e incursões nas obras dos intérpretes do Brasil e na sociologia dos países industrializados. Ele desenvolveu um programa de estudos que abarcava diversos segmentos marginalizados e adquiriu uma compreensão crítica acerca das representações negativas do povo no imaginário social, sobretudo das elites. O livro mais representativo desse momento foi *A integração do negro na sociedade de classe* (1964).

Objetivando aprofundar a análise acerca da condição dos excluídos, lançou o olhar em direção à burguesia, que lhe parecia ter um comportamento patológico de resistência às mudanças necessárias para a consolidação de uma sociedade igualitária. Dominação autocrática foi o termo escolhido para descrever o exclusivismo e o seu ímpeto para obstruir as mudanças. Essa análise foi elaborada nas obras

¹¹ No tocante à biografia, às fases da produção acadêmica de Florestan Fernandes, envolvimento com a questão educacional em múltiplos planos e sua atuação parlamentar, recomendamos a consulta a Freitag (2005); Soares (1997); Xavier (2001); Oliveira (2010); Cardoso (1996).

Mudanças sociais no Brasil (1964) e, sobretudo, em *A revolução burguesa no Brasil* (1975). Neste último encontramos de forma clara os limites de uma revolução incompleta que o Brasil receberia. Um capitalismo conduzido por uma burguesia incapaz de se mover no sentido de multiplicar ganhos e incorporações que pudessem fazer do capitalismo brasileiro uma experiência competitiva, de mercado, de participação dos indivíduos como fruto de processos acumulativos. O Brasil mantinha na sua classe dominante a mancha que impregnou a sociedade de sua marca restritiva mais contundente: o racismo, a exclusão e a desigualdade.

Florestan costumava descrever o Brasil a partir de suas ambiguidades, nomeadamente, seus dilemas. Havia o dilema social decorrente da vertiginosa migração interna do país em direção à região Sudeste, afetando as formas de sociabilidade, de trabalho e da organização social no campo e cidade. Havia o dilema racial decorrente da opacidade das tensões e exclusões dos negros e indígenas das conquistas civilizacionais modernas e, somado a esses dois, havia o dilema educacional. Resumidamente, o dilema consistia na contradição entre o país que se enxerga democrático – por atribuir à educação a tarefa de fomentar a mobilidade e inclusão sociais – e o sistema educacional existente, que era seletivo e pouco atraente para os desclassificados, tornando a educação um símbolo social de privilégio e poder das elites. Florestan explorou a análise crítica do quadro geral da educação brasileira em alguns trabalhos, com destaque para *O dilema educacional brasileiro* (1960) e *Educação e sociedade no Brasil* (1966). Vejamos como relacionou ciências sociais e educação a partir do primeiro trabalho.

A transição para a sociedade urbano-industrial exigiu da educação o alargamento de suas funções no sentido de adaptar os indivíduos ao regime democrático, ficando o Estado comprometido a ser o promotor da incorporação cada vez maior da população às escolas (conforme a primeira

formulação da educação moderna, indicada no início do artigo) e preparar essa população para o funcionamento da sociedade capitalista de classes, funcionando como mecanismo de distribuição das posições sociais, via meritocracia (o que nos remete à segunda formulação da educação moderna): “Graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social” (Fernandes, 1979, p. 415)

Florestan apostava que a educação proporcionaria equilíbrio ao sistema ou estaria indicando os valores que fundamentam a educação em sociedades modernas? Prosseguindo a leitura, percebemos sua desconfiança e crítica em relação à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis. A educação não era uma fonte inequívoca de democratização do país. Para captar a extensão do problema, defendia a realização de pesquisas sociais para o tratamento analítico das suas fraquezas, de modo a subsidiar as intervenções corretoras das suas disnomias. Visando promover a eficiência do sistema educacional em termos de qualidade e cobertura, as intervenções deveriam ser formuladas, implementadas e avaliadas em bases racionais, mesmo contando com escassos recursos para isso.

Florestan desenvolveu no texto uma extensa argumentação a fim de demonstrar que a produção de conhecimentos balizadores de políticas públicas educacionais, decorrente da aproximação entre ciências sociais e educação, não desqualificava o trabalho sociológico. Saudou a iniciativa de criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), como base institucional para esse tipo de pesquisa, ainda que o centro não se dedicasse apenas à abordagem sociológica.

Um dos problemas identificados no sistema educacional por Florestan sustenta o argumento defendido por uma

visada contemporânea de sua obra que o coloca como precursor, no Brasil, dos estudos sobre grupos culturais subalternizados, pós e decoloniais. O sistema escolar brasileiro, segundo Florestan, era um grande mecanismo perpetuador da herança cultural metropolitana Ocidental, sem qualquer plasticidade que permitisse às unidades escolares se aproximarem das comunidades que deveriam servir nas diferentes localidades e regiões do país. Por conseguinte, estudantes de determinados grupos societários se sentiam marginais à civilização e ao progresso cultivado pela escola. Nas palavras de Florestan, “[n]as áreas em que as tensões étnicas poderiam ser aliviadas ou removidas mediante intervenções irradiadas a partir da escola, esta permanece insensível aos problemas humanos que se desenrolam em seu próprio nicho” (Fernandes, 1979, p. 417). Além disso, a escola primária, a mais capilarizada – mas, com cobertura abaixo da demanda – não era eficiente para ensinar os rudimentos da alfabetização. Povos originários, caboclos, proletários, nativos e adventícios urbanos e rurais não recebiam assistência educacional adequada. Apenas crianças oriundas de setores semiletrados e letrados, com características e aspirações urbanas, eram parcialmente satisfeitas pela educação escolar. Colocando a questão nesses termos, é possível afirmar, inclusive, que Florestan se antecipou a Pierre Bourdieu. Nos anos de 1960, começava a fervilhar no Brasil e na América Latina o debate sobre educação popular. É o momento em que as primeiras obras de Paulo Freire, seu contemporâneo, entram em circulação com a divulgação do experimento metodológico de alfabetização de adultos. Contatos e influências mútuas entre o sociólogo paulista e o educador pernambucano podem ter ocorrido. Além destas, podemos destacar outra intertextualidade em sua avaliação, dessa vez, com Durkheim. Para este, além de envolver-se com o espírito nacional, republicano, moderno, democrático ou outros princípios que remetem ao *nation-building* e ao papel

homogeneizador dos processos educativos, a educação nas sociedades industriais precisa ficar atenta à diversidade dos públicos que abarca (em termos de classe, cultura, religião etc.). Além de forjar o nacional, a escola não poderia deixar de lidar com as diferenças: “Não há sociedade onde o sistema educativo não apresente um duplo aspecto: é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (Durkheim, 2014, p. 49). Forçar a unidade em todo sistema escolar, para Florestan, era uma das tragédias da escola brasileira. Somada a essa havia a restrição do acesso e o fato de que os que acessavam ficavam expostos às práticas e didáticas que contribuíam para que em seguida fossem repelidos. Um sistema educacional com essas fraquezas, não concorria para a mudança, mas para a “demora cultural” (atraso).

42 Diante desse quadro, Florestan exortava os cientistas sociais a fazerem parte da solução do problema e divulgava entusiasticamente as contribuições que somente os cientistas sociais poderiam dar. O que ele propunha era a prática de uma *policy science*, para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais e avaliar seu impacto (Silva, 2002). Florestan acreditava que o teor positivo (científico) de uma investigação científica só dependia dos procedimentos empregados na sua realização e verificação dos resultados. O envolvimento com as questões públicas de última hora, que pedem soluções práticas, não representa uma ameaça para a objetividade das investigações, uma vez que há recursos metodológicos que conferem aos investigadores a possibilidade de conhecer rigorosamente a influência exercida por fatores extracientíficos que perturbam as observações dos fenômenos investigados, gerando opressões e dominações:

A ética científica não impõe nenhuma limitação, dada a importância que possui, para a ciência, à transformação de conhecimentos positivos em forças socialmente úteis à vida humana. O mesmo não se pode dizer dos interesses sociais,

disfarçados atrás dos motivos práticos, que impulsionam as expectativas de utilização dos conhecimentos ou da cooperação direta dos cientistas sociais. (Fernandes, 1979, p. 425)

Ainda sobre essa questão, Florestan formula o problema aludindo, ainda que sem citar, a compreensão durkheimiana acerca da relação entre o campo positivo e o normativo: não compete ao cientista social tecer juízos, mas estabelecer os vínculos dos valores com as situações da vida e da educação, captando de que modo concorrem para o funcionamento adequado ou não. Não cabe aos cientistas sociais substituir as matrizes socioculturais de seus investigados pelas suas, mas “[i]mporta-lhes estabelecer, principalmente, como as fricções, as descontinuidades ou as inconsistências, percebidas nas relações do sistema educacional com a organização do sistema societário inclusivo, repercutem, dinamicamente, na vida social” (Fernandes, 1979, p. 428). Os cientistas sociais oferecem os dados e suas interpretações para os educadores e pedagogos, esses, sim, envolvidos mais de perto com as preferências axiológicas, na medida em que apontam para novos valores educacionais e sociais desejáveis para a sociedade. Os resultados das investigações sociológicas sobre educação podem influenciar construtivamente a mentalidade dos educadores e dos leigos. Não é incomum que as inovações defendidas pelos educadores superestimem as possibilidades concretas para sua realização porque o contexto brasileiro, cultural e material para recepcionar as mudanças defendidas não é levado em conta. Se de um lado os educadores querem ajustar a educação nacional aos parâmetros internacionais, acelerando as mudanças, os leigos e letrados nutrem preconceitos e pessimismo quanto às instituições escolares brasileiras e concebem a pouca capacidade do povo aproveitar os benefícios da educação, escamoteando, assim, o temor que têm da democratização do ensino em seus vários níveis. Essas duas tendências contribuem para

que o sistema educacional brasileiro tenha baixa eficiência, dificultam a sua expansão e são os níveis subterrâneos da descontinuidade das políticas educacionais.

Os cientistas sociais através de suas “técnicas racionais de consciência social” podem ajudar a alargar o horizonte intelectual dos educadores e dos leigos letrados, aumentando o horizonte intelectual comum. Podem contribuir para a reconstrução do sistema educacional brasileiro através do aproveitamento contínuo e intenso de técnicas racionais de controle. Apontando as condições educacionais de cada contexto e as inconsistências do sistema educacional para atendê-las é a forma como os conhecimentos especializados oferecem modelos de intervenção, ou seja, a “mudança cultural provocada”.

Em suma, a operacionalização da articulação entre Ciências Sociais e Educação se dá em Florestan a partir de dois níveis: ao assumir o papel de cientista e ao subordinar suas investigações aos propósitos das ciências aplicadas. Alerta que suas recomendações estão relacionadas à educação em uma sociedade capitalista, de classes e democráticas. Com isso os cientistas sociais devem ter em seu horizonte a verificação se os planos educacionais estão contribuindo para eliminar as disfunções da sociedade, seus desequilíbrios e suas inconsistências. Com isso, ele dá prova com a própria vida que cientistas sociais podem ser sujeitos de ação, sem que isso prejudique a normalidade do processo de investigação científica.

Considerações finais

Emile Durkheim e Florestan Fernandes foram acionados neste texto como guias possíveis para uma leitura propositiva a respeito da aproximação substantiva entre Ciências Sociais e Educação. Dois intelectuais que, ao seu modo, fortaleceram dimensões de análise que, incorporadas aos respectivos campos, são capazes de conferir significado e

indicar ações possíveis à prática de pesquisa e à compreensão do mundo social. Em escala progressiva, suas contribuições encontram ressonância nos desafios que a contemporaneidade nos impõe, a despeito de as terem formulado em outra época. Ao menos duas referências podem tornar mais claro este ponto que selecionamos para conduzir o fechamento deste texto.

Há uma percepção mais geral que podemos extrair do legado de Durkheim: ele foi um diagnosticador do mundo social que tratou da sacralidade, da hierarquia e da alienação moderna, sempre preocupado com a crise moral de seu tempo. A permanência e o desafio deste diagnóstico nos assombram como algo a nos lembrar constantemente dos riscos que as sociedades correm em seus processos regressivos de socialização. Por outro lado, o impacto de processos discriminatórios e o peso da desigualdade estrutural sobre a vida dos indivíduos, sobretudo dos mais vulneráveis – fonte de indignação e reflexão perene nos escritos de Florestan e em sua própria atuação pública –, conformam mais um desafio posto às Ciências Sociais e à montagem dos sistemas consagrados por seu compromisso socializador, como são os sistemas educacionais.

45

Muitas outras imagens foram construídas a respeito do legado desses dois sociólogos. Segundo Levine (1997), as narrativas sobre um autor se esforçam para dar um sentido ao passado como chave para legitimar suas diretrizes de futuro da disciplina. Os clássicos falam ao longo do tempo de modo significativo e persistente. Suas aspirações morais, as imagens por eles mobilizadas, as suas visões, as suas intuições e estilos os tornam merecedores de atenção nos dias de hoje. Os humanistas tornam os clássicos muito mais próximos do pensar artístico do que do pensar científico. Sendo assim, uma outra forma de apreender Durkheim e Florestan no encontro entre Ciências Sociais e Educação poderia ser a imagem de artesãos.

Foi a busca desse artesanato que nos motivou tanto à criação do grupo de pesquisa Ciências Sociais e Educação, quanto, como seu primeiro desdobramento, a realização do primeiro Seminário Ciências Sociais e Educação, matriz e fonte dos textos que compõem este dossiê publicado na *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*. Encontramos aqui temas de uma agenda sempre inconclusa, mas completamente interessada nos desafios impostos à Sociologia e à Educação, em particular. Os textos são uma aposta na fecundidade do cruzamento e da aproximação aqui defendidos entre Ciências Sociais e Educação. Um passo a mais neste diálogo e nesta interação que só por desconhecimento ou má-fé pode ser negligenciado.

Helena Bomeny

Doutora em Sociologia pelo IUPERJ (1990), professora titular do Dep. de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Líder do GP Ciências Sociais e Educação (GPCSE). Autora, dentre outros, de *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado* (Belo Horizonte: Editora UFMG).

Raquel Emerique

Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Dep. de Sociologia (DSOC/ICS/UERJ) e vice-líder do GP Ciências Sociais e Educação (GPCSE). Coautora de *Tempos modernos, tempos de sociologia* (São Paulo: Editora do Brasil).

Bibliografia

- BARBOSA, Livia. 2003. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- BOMENY, Helena. 2001a. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- BOMENY, Helena. 2001b. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOTO, Carlota. 2003. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 84, pp. 735-762.
- BRAGA, Ruy; SANTANA, Marco Aurélio. 2009. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. *Caderno CRH*, v. 22, n. 56, pp. 223-232.
- BURAWOY, Michael. 2006. Por uma sociologia pública. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 25, pp. 9-50.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. 1996. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, pp. 89-128.
- COHN, Gabriel. 2005. Florestan Fernandes e o radicalismo plebeu em Sociologia. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, pp. 245-250.
- DEROUE, Jean-Louis. 2002. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamentos dos questionários e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, pp. 5-16.
- DUBET, François. 2003. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Editora Unijuí.
- DURKHEIM, Émile. 1995. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DURKHEIM, Émile. 2007. Ensino da moral na escola laica. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 78, pp. 59-75.
- DURKHEIM, Émile. 2012. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- DURKHEIM, Émile. 2014. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- EMERIQUE, Raquel. 2007. *Imagens da qualidade do ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UERJ.
- FERNANDES, Florestan. 1960. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira.
- FERNANDES, Florestan. 1966. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus: Edusp.
- FERNANDES, Florestan. 1979. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (org.). *Educação e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp. 414-441.
- FERNANDES, Florestan. 1989. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Florestan. 1994. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, pp. 123-138.
- FERNANDES, Heloísa. 2006. Florestan e a Educação. Paper apresentado na Semana de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, São Paulo, 6 maio. Disponível em: <https://bit.ly/3gPLBmn>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- FREITAG, Barbara. 2005. Florestan Fernandes: revisitado. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, pp. 231-243.

- HOBSBAWM, Eric. 1997. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LEVINE, Donald. 1997. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MEDEIROS, Mário. 2020. Da integração do negro na sociedade de classes à revolução burguesa no Brasil. Paper apresentado em Florestan Fernandes 100 anos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 julho.
- MURAD, Fátima. Florestan Fernandes 1920-1995. 1995. *Tempo Social*, v. 7, n. 1-2, pp. 187-195.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1991. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 3, n. 3, pp. 89-112.
- OLIVEIRA, Caroline. 2020. O centenário de Florestan Fernandes, um teórico a serviço da classe trabalhadora. *Brasil de Fato*, 22 jul. Disponível em: <https://bit.ly/2DLWFCH>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. 2010. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana.
- PIOTTO, Débora Cristina. 2008. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, pp. 701-707.
- SAVIANI, Demerval. 1996. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, pp. 71-87.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. 2002. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- SOARES, Eliane Veras. 1997. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez.
- VIANA, Maria José Braga. 2000. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Marialice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. pp. 47-80.
- XAVIER, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- XAVIER, Libânia Nacif. 2001. Florestan Fernandes. In: BELOCH, Israel (coord.). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV. Disponível em: <https://bit.ly/3iuvE5p>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- WEISS, Raquel. 2009. A concepção de educação em Durkheim como a chave para a passagem entre o positivo e o normativo. In: WEISS, Raquel; MASSELA, Alexandre B.; PINHEIRO FILHO, Fernando; AUGUSTO, Helena Oliva (org.). *Durkheim 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvn. pp. 169-189.



A DUPLA HERMENÊUTICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Marcelo Baumann Burgos

Doutor em sociologia (IUPERJ/Ucam), professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio e pesquisador da Fundação Caed. E-mail: burgos@puc-rio.br

Orcid: 0000-0001-9766-8848

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-049076/110>

Há muito ruído no diálogo entre sociologia e educação quando o assunto é escola. Sociólogos costumam ser acusados, muitas vezes com justiça, de ter uma relação instrumental com a escola, relação esta recorrentemente estudada para demonstrar alguma hipótese externa a ela, desde a reprodução da desigualdade até a segregação urbana. Nesse caso, as instituições educacionais, e em especial a escola, tendem a ser esvaziadas de suas especificidades, afigurando-se mais como parte do método da pesquisa do que como objeto.

O contrário também é verdadeiro: a educação tende a instrumentalizar a sociologia, quase sempre contornando o sentido mais amplo de suas indagações sobre a relação entre a educação e as dinâmicas e conflitos sociais. Pratica-se, por assim dizer, uma espécie de escolarização da sociologia, fazendo dela um recurso para a construção de respostas aplicadas aos problemas escolares.

Uma boa forma de representação e de problematização desse ruído é a sugerida pelo sociólogo argentino Néstor López (2005), ao delimitar uma fronteira nítida entre o que denomina de “sociologia da reprodução” e de “otimismo pedagógico”. A “sociologia da reprodução” tipifica a forma

com que uma certa sociologia hegemônica se apropria do objeto educação escolar, vendo nele uma engrenagem organizada para a reprodução de estruturas sociais desiguais. Em sua versão mais influente e sofisticada, formulada por Bourdieu e Passeron (1992), o sistema educacional converte-se em uma engrenagem de reprodução cultural e social que, por meio de processos caracterizados como violência simbólica, transforma desigualdade social em desigualdade escolar, e esta em formas desiguais de distribuição de capital simbólico, cultural, social e econômico.

Por seu turno, “otimismo pedagógico” denota a crença no poder da administração escolar como fator capaz de reverter dificuldades oriundas de contextos sociais adversos em relação às chances de escolarização. A emergência dessa corrente representa, como sustenta López, uma espécie de reação à impotência administrativa da escola subjacente à abordagem sociológica dominante. Se na “sociologia da reprodução”, a escola pouco pode fazer frente a uma estrutura social desigual que a coloniza para se reproduzir, o “otimismo pedagógico” realça, ao contrário, a força da escola, mirando o foco no poder transformador da gestão. Ainda que não tenha sido essa a intenção principal de López, podemos tomar esses dois tipos ideais de concepção da relação da escola com a sociedade como uma boa aproximação em face das disputas que atravessam a relação entre as áreas da educação e da sociologia. Para o argumento do presente artigo, importa menos essa disputa entre as duas áreas de conhecimento, e seus desdobramentos em posições acadêmicas e políticas, do que o fato de que ela tem trazido prejuízos acadêmicos e práticos importantes, que nos remetem à discussão sobre os contornos e o alcance da sociologia da educação.¹

¹ Cabe esclarecer que consideramos conveniente evitar a noção de campo, para não confundi-la com o conceito consagrado por Bourdieu (2003), para quem seu significado pressupõe a delimitação de fronteiras que talvez fossem difíceis de demarcar quando se trata da área da educação no Brasil.

A “sociologia da reprodução” chegou a ser muito influente na área da educação, mas, na medida em que afasta a abordagem sociológica dos desafios práticos da escola, ameaça a aliança constitutiva da área da educação com seus profissionais. Daí a reação que se segue à hegemonia dessa forma específica de sociologia da educação, e que ajuda a explicar por que parte da área da educação abraçaria uma concepção gestora da relação da escola com seu público, muito devedora das novas conexões estabelecidas entre a ciência da administração e a estatística aplicada aos sistemas de avaliação de resultado escolar. Não por acaso, o “otimismo pedagógico” nasce resistente à influência dos fatores propriamente sociológicos, tais como classe, raça, ecologia urbana, entre outros.

López (que fala a partir de estudo empírico realizado em escolas de países andinos) vai ao ponto quando associa a clivagem entre as duas abordagens ao fenômeno que denomina como “brecha da educabilidade”, com o qual pretende indicar o grau de distância frequentemente existente entre o projeto escolar e as especificidades de seu público. A brecha seria uma espécie de desdobramento concreto da polarização estabelecida na abordagem acadêmico-política. De um lado, uma sociologia da educação que tende a se deter no contexto (pouco importando no caso se por contexto entendemos a estrutura social ou a ecologia do lugar), fazendo da escola nada mais do que epifenômeno da sua *socio-lógica*; de outro, uma perspectiva administrativa e pedagógica radicalizada na crença na capacidade da gestão escolar de produzir uma espécie de blindagem em relação ao contexto. Desta última perspectiva, surge uma abordagem dessociologizada e dessociologizante da escola, da qual são evidências importantes noções como “clima escolar” e “efeito escola”. A escola é pensada como um ambiente, cuja qualidade pode ser melhor ou pior conforme os padrões de gestão adotados. Com isso, as noções sociológicas básicas

perdem lugar, ou são neutralizadas: relação entre gerações, classe e status, sexo, religião e raça, tudo se torna secundário em face das técnicas organizacionais. Uma boa gestão escolar seria capaz de se sobrepor às “dificuldades contextuais”.

López propõe superar essa clivagem por meio de uma abordagem relacional, articulando as duas pontas da educabilidade: as dimensões interna e externa à escola. Para isso, seria necessário, de um lado, considerar a capacidade da própria escola para lidar com seu aluno real – em vez de lamentar não poder contar com seu aluno ideal, que já “chega educado” para o jogo escolar; e de outro, formular políticas intersetoriais capazes de minimizar a incidência de fatores externos sobre as condições de educabilidade, tais como questões envolvendo saneamento, saúde, segurança pública, transporte, entre outras.

A proposta oferecida por López é importante, abrindo espaço para uma agenda muito clara de ações interdependentes, na escola e fora dela. É verdade que ele deixa intocado o aspecto teórico de fundo, o qual identifica, mas não se propõe a aprofundar. Ao apresentar a antinomia entre as duas vertentes, no entanto, o sociólogo argentino consegue demonstrar como as áreas da sociologia e da educação se afastam e se convertem em domínios epistemológicos distintos e até conflitantes, fazendo romper, com isso, o elo que o patriarca da sociologia da educação, Émile Durkheim, havia fixado.

De fato, ao se centrar na denúncia crítica do trabalho escolar, encarando-o como engrenagem reprodutora de desigualdades sociais, a “sociologia da reprodução” rompe com algo importante da conexão classicamente proposta por Durkheim (1968), quando defende que cabe à sociologia o estudo do padrão de relacionamento entre gerações, e de como os adultos transmitem às crianças sua herança cultural, contribuindo, assim, para conformar consensos lógicos e morais; daí a sua compreensão de que seria tarefa fundamental da sociologia fazer o estudo crítico da pedagogia,

de modo a torná-la compatível com os consensos fundamentais da sociedade em seu tempo. Não custa lembrar que é por essa via que Durkheim, em seu livro *A evolução pedagógica na França*, aplica seu método histórico comparado para sustentar sua defesa de uma “pedagogia realista” como a mais adequada à sua sociedade contemporânea (Durkheim, 1995).

Por seu turno, ao se deixar embalar pela crença em teorias das organizações desidratadas de princípios sociológicos, a educação afastar-se-ia de uma abordagem mais compreensiva da escola, correndo o risco de se entregar à métrica estrita da busca por metas e resultados.

Quando reduz a dois tipos ideais as formas dominantes e polares de compreensão do lugar e do papel da escola, López tem o mérito de realçar diferenças disciplinares, que demarcam distintas perspectivas de análise, agendas de pesquisa e projetos de reforma. No limite, para a “sociologia da reprodução”, a reforma da escola precisa ser antecedida por uma reforma da sociedade; ao passo que, para o “otimismo pedagógico”, o protagonismo é da própria escola, e a cultura da gestão pressupõe que ela (a escola) possa ser compreendida como uma espécie de subsistema.

Mas a resposta formulada por López ao problema teórico é de ordem puramente prática. Pois o efeito perverso dessa fratura entre a sociologia e a educação seria o aprofundamento da brecha da educabilidade. Com isso, ele desloca a centralidade do problema teórico em favor de uma agenda de reforma, orientada para a mudança das condições externas e internas à escola com vistas a tornar o estudante mais bem preparado para a atividade escolar. Diversamente, nosso propósito neste artigo é justamente o de iluminar aquilo que em López é subsumido, na medida em que ele assume como dado que as áreas da sociologia e da educação se separaram e se reconfiguraram, e que o melhor que se poderia esperar, a partir de então, seria uma articulação entre as duas abordagens por meio de políticas

intersetoriais. Com isso, a abordagem própria à sociologia da educação dissolver-se-ia.

O problema é que essa forma de conceber a questão acaba por não levar em conta a própria forma como sociologia e educação foram se definindo uma em relação à outra, e de como, para que o “otimismo pedagógico” pudesse emergir, foi necessário um trabalho de redefinição de um terceiro campo, o da ciência da administração, também ela emancipada de suas matrizes sociológicas. Em meio a essa espécie de revolta contra a sociologia, que vai ganhado força em especial a partir dos anos de 1970, de modo concomitante à crise dos Estados do bem-estar social, e que em boa medida é impulsionada pela forma como a própria sociologia se isola em um terreno pouco responsivo aos problemas escolares, as áreas da educação e da ciência da administração se aproximam, conformando a nova linguagem da gestão escolar.

54

O efeito mais sensível desse processo é a afirmação de uma concepção tecnocrática da educação escolar, que afastou a escola não apenas do mundo do aluno, como sustenta López, mas também da dimensão fundamental a qualquer sociedade, que diz respeito à reflexão sobre o sentido mais abrangente do trabalho de formação das novas gerações. A ênfase no modelo tecnocrático assume como um dado que a sociedade já tem resolvido seu projeto para as novas gerações, retirando-o do terreno dos conflitos sociais e culturais em que ele se enraíza. Os riscos dessa redução são evidentes. Em casos como o brasileiro, por exemplo, em nome de uma escola que efetivamente ensine, pode-se perder de vista o compromisso escolar com a formação da cultura democrática. No limite, poder-se-ia até mesmo propor, como já tem ocorrido entre nós, que uma escola militarizada produziria melhores resultados do que uma escola exposta aos conflitos inerentes a um ambiente que cultiva a cultura de liberdade.

Mas essa alternativa fatalmente desfaz o elo entre a escola e o projeto democrático.

Felizmente, a onda do “otimismo pedagógico” e sua conexão com um modelo mais tecnocrático vêm sendo criticadas e transformadas. Uma boa evidência disso aparece no *Second International Handbook of Educational Change* (Hargreaves et al., 2010), livro que reúne mais de quarenta autores de diferentes partes do mundo. Em suas mais de mil páginas, o *Handbook* organiza um debate que, a nosso ver, sintetiza as mudanças pelas quais a imaginação reformista no campo da educação vem passando desde a primeira década do século XXI. A partir de suas experiências como pesquisadores, profissionais da educação, consultores ou ainda implementadores de políticas públicas, os autores que participam dessa coletânea apresentam distintas possibilidades de mudança educacional, mas convergem em torno da aposta na iniciativa e criatividade individual dos profissionais da educação, bem como no investimento em sua formação. Não se trata apenas de uma questão tática, mas, sim, de uma compreensão de que a mudança não pode ser concebida a partir de cima, em abstrato, sendo necessário valorizar o contexto e a participação. Em suma, o desafio focalizado por essa literatura seria o de como conciliar reforma educacional de larga escala, voltada para a melhoria da aprendizagem, com uma abordagem democrática que oriente o processo de mudança e valorize o envolvimento da comunidade escolar.²

É precisamente aqui que se pode situar a proposta deste artigo, de pôr em foco a necessidade de se reconstruir a relação entre as áreas da sociologia e da educação. Pretendemos propor uma nova concepção de sociologia da educação, que remonte às raízes clássicas da proposta durkheimiana, mas que assuma uma outra feição na medida

² Para um aprofundamento desse debate, ver Burgos e Bellato (2019).

em que parte da premissa de que ela deve ser compreendida segundo a “dupla hermenêutica” de que fala Giddens (2013, p. XXXVII): “Uma interação interpretativa mútua entre ciência social e aquelas cujas atividades constituem seu objeto de estudo”.

Apropriada para a sociologia da educação, a dupla hermenêutica nos faz entender esse campo de estudo como uma abordagem que pensa o lugar social da educação – em seu papel de estruturar a relação entre adultos e as novas gerações – como indissociável da prática levada a cabo pelas instituições de ensino, com seus desafios de fazer valer aquilo que se espera delas, a saber: ensinar e educar. “As teorias e descobertas nas ciências sociais”, afirma Giddens, “são suscetíveis de ter consequências práticas (e políticas) independentemente de o observador sociológico ou o estrategista político decidir que elas podem ou não ser aplicadas a uma dada questão prática” (Giddens, 2013, p. XL).

56 A noção de “dupla hermenêutica” traz à cena, portanto, a responsabilidade social das abordagens sociológicas, cujos efeitos nunca são completamente previsíveis, mas nunca completamente imprevisíveis. A relação da sociologia com seu objeto, afirma Giddens, é atravessada por uma “dupla hermenêutica” justamente por exigir “um duplo processo de tradução ou interpretação”, o do conhecimento que os atores já portam em seu cotidiano, reduzindo-o a descrições sociológicas, e o do próprio efeito prático do conhecimento sociológico (Giddens, 2013, p. 335).

De modo mais específico, quando aplicada ao universo mais estrito de uma sociologia da educação escolar, levar em conta a “dupla hermenêutica” obriga a que se considerem as múltiplas dimensões sociológicas atinentes à educação escolar que essa área de conhecimento encerra. Em vez de pretender fixar um ponto analítico externo à educação escolar, como faz a “sociologia da reprodução” com a noção de “estrutura social”, assumindo-a como referência

analítica objetiva, uma sociologia da educação, consciente de sua “dupla hermenêutica”, está atenta à importância de a “pesquisa social ser sensível às habilidades complexas que os atores possuem para coordenar os contextos de seu comportamento cotidiano” (Giddens, 2013, p. 336).

Dessa perspectiva, a sociologia da educação escolar pode ser encarada como um feixe que articula múltiplas escalas e dimensões de questões, a começar pelo estudo das relações entre gerações e, muito especialmente, das relações que se estabelecem entre estudantes e professores no espaço escolar. Para esse tipo de estudo, também pode interessar pesquisar a relação da escola com a vizinhança, o bairro e a cidade, daí a sociologia urbana se tornar um campo de estudos tão presente para a sociologia da educação; do mesmo modo, interessa pensar as famílias, suas condições de ocupação profissional, suas moralidades e práticas religiosas etc.

Mas como não existe escola sem currículo e sem didática, a sociologia da educação deve também ser concebida como uma sociologia do conhecimento aplicada a esses constructos que constituem a organização escolar, inevitavelmente atravessados por conflitos técnicos, os quais mal escondem suas raízes sociais e culturais. Finalmente, a sociologia da educação escolar também deve ser pensada como uma sociologia das organizações, e aqui entram em cena aspectos caros à sociologia da administração, que dizem respeito à gestão escolar e à relação da escola com outras instituições.

Pensar a sociologia da educação escolar a partir dessas múltiplas sociologias é também reconhecê-la como uma área de síntese, que reúne três principais vertentes, a saber: a da natureza das relações entre adultos e as novas gerações; a do tipo de conhecimento e experiência que os adultos, enquanto educadores, pretendem ensinar; e a forma pela qual a escola está organizada para estruturar

essas relações. Nesse sentido, se a nossa proposição faz sentido, ganha renovada importância a reflexão sobre como essas diferentes sociologias que a sociologia da educação sintetiza se influenciam mutuamente, e de como elas constituem circuitos de articulação entre teorias e práticas que interagem, de modo vivaz, com o senso comum escolar. A ruptura entre sociologia, educação e administração, exemplarmente expressa nos dois tipos ideais formulados por López, denota com nitidez, ao menos pelo contraste que produz, as repercussões que podem ter uma sociologia que se afasta de seu compromisso com os desafios práticos da escola, abrindo espaço para uma concepção de gestão escolar exclusivamente centrada em princípios tecnocráticos. Não é o caso de aprofundar essa discussão, mas apenas de reter que essa separação entre a escola, ela mesma, e a forma de socialização tipicamente escolar é oportuna ao propósito de chamar atenção para o que há de ilusório na definição de fronteiras muito claras entre os fatores internos à escola e os fatores tradicionalmente tratados como externos a ela (Vincent, Lahire e Thin, 2001). Bem mais promissor é pensar como essas dimensões se atravessam, gerando novas contradições e desafios para a forma como as sociedades se propõem a educar as novas gerações.

Rearticular o interno e o externo à escola seria, portanto, o ponto de partida para a reformulação de uma agenda para uma sociologia da educação. A fim de demonstrarmos o possível rendimento analítico dessa proposta teórica, elegemos três eixos que consideramos fundamentais para a reflexão sobre a relação da sociedade brasileira contemporânea com a escola, a saber:

1. a afirmação da educação escolar como um valor;
2. a relação entre o direito da criança e a escola;

3. o impacto da chegada dos pobres à escola e a produção de novas formas de desigualdade.

A delimitação desses três eixos, entre outros que poderiam ser selecionados, já carrega um significado inerente ao tipo de agenda que a sociologia da educação, a nosso ver, deveria priorizar. Não cabe aqui aprofundarmos cada um desses pontos da agenda; pretendemos tão somente demonstrar como a discussão sobre o lugar da educação básica na sociedade brasileira exige um tipo de reflexão que atravessasse as fronteiras normalmente estabelecidas entre as áreas da sociologia e da educação (bem como a da ciência da administração), e como, nesse cenário, assume-se, conscientemente, o compromisso da sociologia com a importância da escola para as novas gerações, na forma de instrumento fundamental para a construção da democracia no país.

Convém revelar, nesse momento, uma inspiração importante para nossa proposta, que nos vem daquele tipo de trabalho intelectual que Guerreiro Ramos (1965) consagrou como a “redução sociológica”, a qual pressupunha, entre outros aspectos, uma postura atenta às armadilhas das importações de agendas de pesquisa juntamente com suas teorias. “Nos países periféricos, a ideia e a prática da redução sociológica somente podem ocorrer ao cientista social que tenha adotado sistematicamente uma posição de engajamento ou de compromisso consciente com seu contexto” (Ramos, 1965, p. 105).

Com base nesse tipo de proposta epistemológica para delimitação de uma agenda de pesquisa em sociologia da educação, caberia perguntar, por exemplo, em que medida a sociologia da reprodução, proposta por Bourdieu e Passeron no início da década de 1970, se afigurava como uma boa entrada para pensarmos um sistema educacional excludente, que, naquele momento, começava a se abrir

aos pobres, ao mesmo tempo que se fragilizava institucionalmente? Ou, mais recentemente, em que medida fez sentido desembarcar com força na agenda do multiculturalismo, quando a principal ameaça ao funcionamento das escolas viria da combinação entre o processo de precarização institucional da escola e a profunda desorganização da vida popular decorrente da explosão do consumo e de uma mercantilização de seus territórios sem regulação pública (fenômeno que ocorre com mais intensidade a partir dos anos 1990, justamente quando ganha ampla difusão entre nós a discussão do multiculturalismo)?³

60 Lidar com a dupla hermenêutica da sociologia da educação é, de fato, tarefa urgente e complexa, quanto mais para um país como o Brasil, que tem feito notáveis avanços na ampliação do acesso à educação, mas que ainda carece de consensos fundamentais sobre como articular o mundo organizacional das escolas com o que se passa fora dela. Impotência, medo, angústia e solidão! Tais são os sentimentos que, muitas vezes, definem a conduta de profissionais que, dentro ou fora da escola, lidam com educação. Em face dessa complexidade é que lançamos mão de um esforço de “redução sociológica”, capaz de recortar uma agenda de pesquisa que conecte problemas centrais à sociologia com questões empiricamente importantes para o projeto escolar.

Se tivermos algum êxito em nosso propósito, o estudo desses três eixos iluminará o papel que a sociologia da educação poderá alcançar, tanto na investigação da educação escolar como dimensão importante para a compreensão do que se passa na sociedade quanto para uma contribuição mais aplicada aos desafios e necessidades da escola em seu trabalho de transformação da sociedade.

³ Para uma discussão sobre a precarização da escola ao longo das décadas de 1970 e 1980, ver Peregrino (2010). Uma boa entrada para a discussão sobre a mercantilização dos territórios populares é feita por Telles (2010) e Feltran (2014).

Educação escolar como um valor: a crescente adesão das famílias populares

A educação escolar se tornou um valor popular no Brasil contemporâneo, e isso não tem nada de natural, pois é preciso lembrar que, até recentemente (não seria exagero afirmar que até a década de 1990), para boa parte das famílias populares, o projeto educacional de seus filhos era, no mínimo, objeto de muitas dúvidas e incertezas; às vezes, de ter de escolher, dramaticamente, qual filho iria seguir nos estudos, e qual iria ingressar mais precocemente no mundo do trabalho. Para muitas famílias, essa escolha nem sequer era posta, valendo, em muitos casos, a máxima do “se souber ler e escrever, já está bom”, com o que se recusava o projeto de uma escolaridade longa para os filhos.

Cada vez mais, as famílias populares vêm acreditando na importância da escola, não apenas como parte da estratégia para uma melhor inserção profissional, mas também como dimensão fundamental da própria subjetividade. Quando uma mãe diz a um filho, dramaticamente, que se ele não estudar “não será ninguém”, é preciso ouvir nessa advertência aquilo que ela efetivamente exprime: a palavra “ninguém” evoca uma anulação social. É que a escola se converteu em dimensão existencial determinante; ela é o passaporte para a vida em sociedade.

Não se ignora que a chegada maciça dos pobres à escola pública coincide com a fuga dela de parte da classe média, a aquecer um crescente e próspero mercado de ensino privado. Tampouco se ignora que essa fuga altera o lugar social da educação pública no debate político, tornando mais invisíveis seus problemas, na medida em que, para quem tem mais poder aquisitivo, os problemas educacionais seriam resolvidos segundo a lógica do mercado. Não menos importante é o fato de que uma pequena parcela das classes média e alta da sociedade venha procurando se esquivar da escola, sustentando não precisar mais

dela, e o movimento em defesa *homeschooling* é evidência disso.⁴ Tudo isso reflete as disputas em torno da educação escolar como um valor social e cultural, mas o principal na cena brasileira contemporânea é o fato de a escola estar no centro da vida popular. Esse processo afetou o trabalho escolar, da mesma forma que foi afetado por ele.

Para uma sociologia da educação, estudar o valor da educação, e de como ele varia segundo classes e grupos sociais, deve ser tarefa primordial. Para isso, convém começar pela problematização dos processos de transformação decorrentes da profunda mudança normativa estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 227, define os direitos da criança como “prioridade absoluta”, e a educação como responsabilidade da família, mas também do Estado e da sociedade. Em seguida, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/1990), que atualiza o país com o que acabara de ser aprovado em assembleia da ONU, introduzindo entre nós um direito muito avançado, em uma sociedade longamente acostumada a submeter seus filhos aos desígnios dos pais e dos empregadores de crianças. Pouco tempo depois, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) reformula a estrutura da oferta educacional, redefinindo as bases do modelo federalista na educação, atribuindo novas prerrogativas e responsabilidades aos municípios e estados na gestão do serviço público de educação.

⁴ Animado por famílias que alegam motivos religiosos ou simplesmente em nome do que entendem ser seu direito privado e individual, e a essa altura contando com o apoio de uma indústria crescente, que reúne editoras e empresas especializadas na venda de materiais educacionais na internet, e que pleiteia financiamento público para escolas virtuais, o movimento pelo *homeschooling* vem ganhando força em diferentes lugares do mundo, pondo em xeque o postulado, abraçado pela maior parte das Constituições democráticas contemporâneas, de que existe uma relação umbilical entre criança na escola e construção e reprodução de sociedades democráticas. No Brasil, o *homeschooling* foi objeto, recentemente, de uma ação julgada pelo STF, oriunda de um Recurso Extraordinário, que teve origem em um mandado de segurança impetrado contra ato de uma Secretaria Municipal de Educação negando solicitação de uma família para educar a filha em casa. Com o impacto da pandemia da covid-19 em 2020, pode-se esperar que o movimento pela *homeschooling* ganhe renovado impulso.

Apesar de muito importantes, os marcos normativos, evidentemente, não podem ser tomados como fontes determinantes de explicação para o que se passa na sociedade; ao contrário, são, antes, fontes de complexificação. Escola democrática? Participação estudantil? Violência escolar? Equidade como correção da noção abstrata de mérito? Justiça escolar *versus* injustiça social? Direitos das crianças *versus* critérios de justiça escolar? Autonomia escolar *versus* formas de controle a partir dos sistemas de avaliação externa? Uma agenda abrangente vai ganhando corpo e se materializando em debates mais ou menos estruturados na área da educação, e que só marginalmente mobiliza a sociologia.⁵

Fatores externos e internos à escola se atravessam mutuamente, e o valor da educação escolar cresce na mesma proporção em que as disputas em torno da escola se acentuam. A sociedade se transforma de maneira profunda, tanto cultural quanto politicamente, em função da relação duradoura de adolescentes e jovens das classes populares com a escola. A sociologia não acompanha esse processo na justa medida. Ao contrário, tende a tomar como dado aquilo que precisaria ser problematizado. Assume, em geral, a escolarização como um serviço público mais ou menos universalizado, sem fazer do impacto social e cultural da escolarização sobre a vida das novas gerações, de um lado, e sobre a própria escola, de outro, temas centrais à sua agenda. Também chama atenção a baixa presença de estudos antropológicos valorizando o impacto cultural do letramento crescente da sociedade brasileira. Ou ainda, na linha do que propõem Vincent, Lahire e Thin (2001), do impacto da difusão da forma escolar sobre diferentes dimensões da vida do país.

Quanto a isso, o movimento de ocupação das escolas por parte de estudantes secundaristas que, entre 2015 e 2016,

⁵ Para uma análise da constituição da área da sociologia da educação no Brasil, e de como ela ainda está organizada de modo fragmentário e marginal no interior dos programas de pós-graduação de sociologia, ver Oliveira e Ferreira da Silva (2016).

alcançou a maioria dos estados, refletiu bem essas transformações, de um lado, por indicar a presença de novos jovens na cena pública, egressos de classes populares e escolarizados, mobilizados em defesa de uma escola pública mais qualificada e mais aberta à sua participação. De outro, por sinalizar novas formas de conflito, ao fazer da escola e das redes escolares arenas de disputas políticas e culturais fundamentais. Por força do movimento, profissionais da educação se viram pressionados e, muitas vezes, constrangidos por denúncias protagonizadas por jovens que os interpelaram pela falta de transparência na gestão escolar; pela falta crônica de professores em determinadas disciplinas; por problemas de estrutura física da escola; pelo mau uso de recursos disponibilizados para a escola; pela ausência de refeições com padrão mínimo de qualidade; e, talvez o mais importante, por aspectos ligados ao currículo. Nessas ocupações, que começam no estado de São Paulo no final de 2015, e que ganharam impulso ao longo de 2016 em 21 estados do país, com força particular no Paraná e no Rio de Janeiro, os estudantes postulam o direito à voz e o direito a uma escola “que faça pensar e não obedecer”. Não é por acaso que reivindicam mais sociologia e mais filosofia (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016; Camasmie, 2018).

A sociedade se transforma pela escola e transforma a escola. O Estado investe no aprimoramento da gestão escolar, valendo-se de instrumentos tipicamente gerencialistas, tais como política de metas, sistemas de incentivos (premiação e bonificação salarial, por exemplo) e sistemas de monitoramento e avaliação em larga escala (Dusi, 2017). Por seu turno, as famílias populares se organizam para tentar assegurar o projeto escolar de longo curso (Burgos, 2014). Disso se segue a emergência de novos conflitos, que tornam o ambiente escolar mais tenso e, às vezes, hostil, mas que também oferecem novas oportunidades de aproximação da escola com seus novos públicos. Uma sociologia da educação comprometida

com a escola deve vir em socorro de seus profissionais, contribuindo para tornar inteligíveis esses processos sociais deflagrados pela afirmação do valor educação escolar como um direito inalienável da cidadania, municiando o debate sobre currículo, bem como uma sociologia das organizações atenta às novas oportunidades de valorização da efetividade do trabalho escolar. Em suma, deve contribuir para a transformação de conflitos e contradições em oportunidades para o fortalecimento do trabalho escolar.

A relação entre o direito da criança e a escola

É preciso considerar que o processo de afirmação do valor educação escolar ocorre em meio a uma “virada copernicana” na base normativa que define o padrão de relacionamento entre adultos e crianças na sociedade brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente é, como já se observou, um gesto ousado do legislador brasileiro, que acolhe os preceitos aprovados alguns meses antes em assembleia da ONU. O Brasil é o primeiro país a fazê-lo, introduzindo em seu projeto de democracia um padrão de relacionamento entre gerações pautado pelo reconhecimento dos direitos da criança em face dos adultos, a começar por sua própria família, mas também pela escola. O estudo sociológico do processo de decantação constitucional dos direitos da criança e do adolescente, bem como das novas agências criadas pelo ECA para a sua operacionalização, ainda não foi plenamente realizado.⁶ Em especial quando se considera, como aponta Fulvia Rosemberg (2008), o processo de apropriação cultural dessas novas formas jurídicas em uma dimensão tão sensível para qualquer sociedade, como é a do trabalho de educação das novas gerações.

Do ponto de vista da escola, a aprovação do ECA traz enormes desafios, pois instala na relação entre adultos e

⁶ Para um balanço dos 25 anos do ECA, ver Unicef (2015).

crianças um critério de justiça estranho ao padrão escolar, que se organiza segundo sua própria lógica de justiça, baseada no princípio do mérito escolar. Com isso, a relação das escolas com o ECA tem sido problemática, a começar pela dificuldade de lidar com alunos considerados “empoderados”, que parecem ter mais direitos do que deveres. Por isso mesmo, não raro, o ECA tende a ser visto como ameaça às autoridades escolares. Por outro lado, a escola também tem muita dificuldade de reconhecer o quanto os atores da chamada rede de proteção dos direitos da criança, entre os quais o Conselho Tutelar e o Ministério Público, podem contribuir para o enfrentamento de seus desafios, que são muitos.⁷

66 O fato de a escola lidar com públicos muito heterogêneos, com crianças e adolescentes moradoras de territórios frequentemente atravessados por toda sorte de violência e de efeitos de segregação urbana, deveria fazer com que ela buscasse aliados fora do sistema educacional, valendo-se, para tanto, dos atores das redes de proteção. Mas não é isso que tem ocorrido. Ao contrário, o que se verifica é que, quanto mais desafiados pelas condições de vida de seus novos públicos, mais as escolas e o sistema educacional tendem a se tornar ensimesmados. Exemplo disso é a forma como as escolas trabalham com questões normalmente relacionadas à temática da violência. A violência externa, que é parte da realidade de muitos de seus alunos, chega à escola de diversas maneiras. Afinal, não é demais lembrar que o Brasil é um dos países com maior número de casos de homicídios de adolescentes em todo o mundo, e isso significa que muitas escolas lidam com alunos para os quais a morte violenta ronda suas vidas, e é bastante compreensível que

⁷ Essas evidências foram fartamente encontradas em pesquisa por nós realizada sobre a relação entre os atores da chamada “rede de proteção dos direitos da criança”. Consideramos, além da escola, o Conselho Tutelar, as promotorias que atuam na área da infância e adolescência, e o Centro de Referência em Assistência Social (Cras). Os resultados dessa pesquisa foram consolidados em Burgos (2020).

elas se sintam, com frequência, impotentes para assimilar seus efeitos.⁸ Porém, o resultado disso costuma ser a adoção de uma postura defensiva, que, não raro, se converte em formas de exclusão escolar, materializadas em reprovação e/ou em trajetórias de infrequência e evasão.

O isolamento da escola e do sistema educacional como um todo se torna mais marcante quando se considera que esse processo ocorre em contraponto à ideia de rede de proteção introduzida pelo ECA. A resposta sistêmica afigura-se, assim, como uma forma de resistência velada, embora às vezes explícita, às inovações introduzidas pela premissa de que o direito da criança deve ser defendido de forma integral, ou seja, em todas as dimensões da vida dela. Com isso, malgrado o fato de a forma jurídica ser muito avançada, a baixa adesão da escola ao ECA tende a comprometer seus melhores resultados. Será que essa postura de isolamento da escola não é, de algum modo, favorecida pelas lacunas deixadas pela sociologia da educação?

67

Uma sociologia da educação solidária ao projeto escolar deve contribuir para tornar mais inteligíveis as contradições e interdições que atravessam a relação entre a escola e o ECA. Deve, além disso, pôr sob sua lupa os processos administrativos e sociais que conformam a rotina escolar em sua relação com atores externos a ela.

O impacto da chegada dos pobres à escola e a produção de novas formas de desigualdade

Para uma sociedade desigual como a brasileira, a chegada maciça das camadas populares à escola necessariamente produz efeitos não controlados sobre a estrutura das diferenças. Entre essas, uma dimensão certamente importante é a

⁸ De acordo com o Unicef (2019), entre 2007 e 2017, 107.270 adolescentes com idades entre 10 e 19 anos foram assassinados. Dados de 2016, também do Unicef, davam conta de que uma média de 31 crianças/adolescentes estavam sendo assassinados por dia.

forma como a escola vem contribuindo para gerar um tipo novo de desigualdade entre adolescentes e jovens, muitas vezes vizinhos e oriundos de famílias com o mesmo padrão de renda, ocupação e nível escolar. É que as diferenças existentes no padrão de relação com a escola produzem desigualdades, com diferentes tipos de efeitos importantes sobre a vida dos adolescentes e jovens de classes populares. Um deles diz respeito ao que tem sido chamado de “geração nem-nem” (nem trabalha, nem estuda). Essa categoria é controversa, porque reifica um suposto vazio existencial juvenil, não reconhecendo outras formas de luta para conferir significado à vida; para os nem-nem, a vida não necessariamente passa por escola e trabalho. Apesar disso, é útil para delimitar um tipo de condição juvenil (que também inclui a faixa etária dos tecnicamente caracterizados como “adolescentes”) que indicaria uma situação de desvantagem de parcela desses jovens em face de seus colegas de geração e de classe. Essa desvantagem diz respeito à relação da escolarização com o mercado de trabalho (Cardoso, 2013).

A forma desigual com que adolescentes e jovens lidam com a escola pode ser consequência da combinação de inúmeros fatores. É o que demonstra Mariana Bittar (2011), ao apresentar um bom mapa das múltiplas configurações, que, envolvendo família, vizinhança, projetos sociais, igrejas e a própria escola, pode explicar os diferentes padrões de relação com a escola, mesmo entre jovens de uma mesma classe social, entre moradores de uma mesma região.

Fato é que, no Brasil contemporâneo, estar fora da escola é um motivo fortemente determinante para o grau de risco a que se expõem adolescentes e jovens. A escola protege seus alunos de múltiplas maneiras, não apenas pelas credenciais que ela promete oferecer, mas também por assegurar algum nível de supervisão por parte de adultos treinados para esse fim; e, ainda, por garantir uma sociabilidade geracional à margem dos efeitos nem sempre desejáveis do

lugar e/ou da família. No atual contexto brasileiro, em que o ingresso precoce no mundo do trabalho felizmente deixou de ser a porta de entrada na vida adulta para a maior parte das crianças e adolescentes, estar fora da escola ou manter com ela uma relação frágil significa estar em uma espécie de limbo social. Boa evidência disso é que quase todos os adolescentes infratores e em cumprimento de medidas socioeducacionais trazem um histórico de evasão escolar.⁹

Na outra ponta do problema, em chave positiva, quando parte dos estudantes de escolas secundárias se mobiliza em defesa da qualidade da escola pública, verifica-se que ao menos uma franja dos jovens das classes populares conseguiu realizar uma “penetração” em face da estrutura – para evocar categoria de Paul Willis (1991) –, enxergando o quanto a escola pode ser decisiva para seu destino. Desse ponto de vista, a ocupação das escolas foi também uma dramatização protagonizada por jovens em sua busca por se diferenciar dos demais de sua geração e para tentar fugir do destino dos “nem-nem”.

69

Mais uma vez, a sociologia da educação pode assumir um papel fundamental na organização de uma agenda capaz de delimitar os múltiplos fatores que incidem nessas novas formas de desigualdade produzidas pela presença da escola na vida popular. Antes de mais nada, ela deve iluminar o problema, articulando dados nem sempre combinados em uma mesma análise. Especialmente importante, no caso, seria aprofundar o conhecimento sobre os nexos existentes entre os fenômenos relacionados ao sistema da

⁹ Dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), em relatório publicado em 2006, já mostravam que, dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória, mais da metade não frequentava a escola e 90% deles não haviam concluído o ensino fundamental. Dos que cumpriam medida socioeducativa de semiliberdade, 58,7% estavam fora da escola formal antes de cometer o ato infracional. Nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), publicada em 2015, também é bastante esclarecedora quanto a esse tema. Disponível em: <https://bit.ly/32l9P1H>. Acesso em: 13 ago. 2020

socioeducação, à taxa de homicídios de crianças, adolescentes e jovens, e à geração “nem-nem”. E, ainda, entender como esses fenômenos estão atravessados pela presença/ausência da escola na vida dos jovens de carne e osso por trás dessas estatísticas.

A esse propósito, vem ao caso um estudo importante sobre as novas formas de desigualdade, realizado por Fitoussi e Rosanvallon. Os autores chamam atenção para a necessidade de uma nova cultura estatística capaz de mensurar e de iluminar fenômenos que já não podem ser identificados com base nas grades anteriores, entre outras razões porque, como afirmam, “as desigualdades intracategoriais podem, assim, passar a ser mais importantes e tão persistentes como as desigualdades intercategoriais” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 43). Para os pesquisadores franceses, “as desigualdades novas só se observam mediante um acompanhamento seguido das trajetórias efetivas dos indivíduos”. Pois são, em boa medida, “desigualdades de percurso” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 50). Provocar novas formas de produção de estatísticas, articulando dimensões que normalmente não têm sido combinadas, é uma das tarefas importantes reservadas à sociologia da educação.

O estudo dessas novas formas de desigualdade geradas pela relação com a escola é uma espécie de tema de fronteira para a sociologia da educação, pois necessariamente induz a um diálogo com aspectos ligados à cultura política, à relação com novas culturas juvenis, à relação com religião, e com questões de identidades em suas diferentes formas de expressão. Mas tem também forte relevância para as organizações escolares, interpelando-as, como defende Dubet (2008), igualmente pelo ângulo dos vencidos. Afinal, pensar no destino dos vencidos, lembra Dubet, também deve ser tarefa de uma escola que se pretenda justa.

O mais importante é que, sociologicamente, não faz sentido acusar a escola de ser excludente, responsabilizando-a

pelo fracasso de uma parcela de seus estudantes; é preciso ir além, estudando mais a fundo como essa relação de presença/ausência da escola se combina com outros fatores externos a ela. Por outro lado, também é necessário interpelar o problema a partir de dentro da escola, valorizando a sua relação com atores que constituem as redes de proteção, como sugerido anteriormente; e iluminando a forma como ela, por processos muitas vezes rotineiros (e, por isso mesmo, invisíveis), tem contribuído, involuntariamente, para aumentar o peso da derrota dos vencidos. A escola precisa da ajuda de uma sociologia da educação comprometida com ela para lidar com essas e outras questões. Por isso, os sociólogos não devem se contentar em chegar até à sua porta; precisam entrar e pensar, com a escola, a respeito dos problemas organizacionais dela.

Considerações finais

Este artigo parte de uma já longa experiência de seu autor com estudos empíricos de diferentes tipos e distintas pretensões sobre a relação da escola e do sistema educacional com múltiplas dimensões da sociedade brasileira. É também fruto do recorrente desconforto experimentado quando diante dos sujeitos que fazem a escola, os quais, com justa razão, muitas vezes esperam por respostas mais comprometidas com os desafios práticos de seu cotidiano. Traz, além disso, uma leitura crítica da forma com a qual estudos sociológicos da educação têm se relacionado com os problemas propriamente escolares.

Para esse propósito, a noção de “dupla hermenêutica”, proposta por Giddens, cumpre um importante papel, na medida em que permite jogar luz sobre a responsabilidade que a sociologia pode ou deve ter sobre as redes de significados produzidas com ela e por ela. Em um momento em que precisamos de nova inspiração para animar políticas educacionais comprometidas tanto com os desígnios da democracia

no país quanto com os resultados escolares (propósitos, a nosso ver, inseparáveis), acreditamos ser promissor repensar a relação entre a sociologia e a área da educação. Para isso, a sociologia da educação ganha significado estratégico, como uma área que, de certo modo, precisaria se reinventar entre nós, já que, curiosamente, esteve quase sempre apropriada pela área da educação, talvez devendo ser chamada de “sociologia educacional”. Não é por acaso que, na área da sociologia propriamente dita, os estudos sobre educação tenham sido fortemente dominados e subsumidos aos estudos de estratificação social e mobilidade social. Terreno baldio da sociologia, a escola, mais recentemente, tem sido ocupada por estudos de sociologia urbana, que mais usam dados escolares para sustentar teses sobre segregação urbana, violência urbana etc. do que se debruçam sobre modos de a escola lidar com essas questões, as quais têm ficado a cargo quase exclusivo da área da educação.

72 Buscar conferir novo prestígio à sociologia da educação não significa, por certo, reivindicar para ela uma espécie de área de competência privilegiada em relação aos demais domínios do conhecimento que atravessam o mundo da escola. Muito pelo contrário, o que se pretendeu neste artigo foi salientar que, em um momento em que já não se pode trabalhar com as noções de socialização e de instituição como se fazia antes,¹⁰ a sociologia da educação deve ser pensada como elo fundamental de uma rede sociotécnica, que reúne outros domínios de conhecimento, acadêmicos e não acadêmicos. Nesse sentido, seu lugar bem pode ser concebido como o da mediação entre os diferentes atores que fazem o mundo escolar, aí incluídos os pesquisadores das diferentes áreas. Com isso, as questões propriamente escolares certamente poderão reverberar mais na agenda da sociologia.

¹⁰ Sobre isso, ver as conhecidas formulações críticas do uso desses conceitos, elaboradas por Touraine (2003) e Dubet (1994).

É evidente que essa concepção só faz sentido porque se parte de um princípio político de que a sociologia deve ser solidária a um projeto de país, norteador pela crença de que o direito a ter direitos é o fundamento do exercício pleno da cidadania; de que essa crença tem na educação escolar um de seus pilares fundamentais. De que, por isso mesmo, a sociologia tem também sua parcela de responsabilidade, seja na capacidade de as escolas responderem às expectativas que as famílias populares nutrem, cada vez mais, pela escolarização longa de seus filhos; seja pela tarefa de oferecer respostas capazes de melhorar a forma como as escolas enfrentam os desafios inerentes à escolarização de crianças e adolescentes que vivem em contextos muito hostis à sua educabilidade. Além disso, ela também deve estar comprometida com o projeto de afirmação da cidadania da criança, que passa muito fortemente pelo direito à aprendizagem e pelo sistema de proteção que gravita em torno da escola.

Uma sociologia da educação responsável, ainda, por iluminar os efeitos não desejáveis de uma escola que contribui para produzir desigualdades e exclusão não apenas em seu interior, para lembrar um conhecido texto de Bourdieu (1997), mas também na conformação de novas formas de desigualdade, que têm a ver com as diferenças na qualidade da relação com a escola construída por jovens da mesma classe social e moradores dos mesmos lugares, aos quais a evasão precoce (às vezes velada por uma frequência intermitente à escola) denota sua forma mais visível de exclusão.

Cada um dos três eixos aqui enunciados, entre outros que poderiam ser mobilizados, carrega consigo uma trama que não pode ser estudada e tocada pela sociologia se não por meio de um esforço que, com Durkheim, evoque o lugar fundamental dos sistemas educacionais para qualquer sociedade; esses eixos também conformam ideais de sociedade, bem como conflitos e contradições, que ganham novos *rounds* com a chegada à arena educacional de novos públicos.

No caso brasileiro, não resta dúvida, a escola pública e seu projeto republicano e democrático estão no centro de graves ataques, que questionam sua autonomia e sua laicidade. É nossa tarefa, enquanto sociólogos, tornar inteligível como e por que chegamos a isso, bem como contribuir para o fortalecimento técnico, cultural, político e institucional das agências educacionais, afinal, delas dependem muito as melhores promessas de nosso projeto de democracia.

O tom crítico em face da produção da sociologia da educação adotado neste texto de modo algum significa subestimar a importância das contribuições realizadas até aqui. Ao contrário, partilhamos da visão de Almeida e Hey de que, pelo menos desde os anos de 2000, concomitantemente à afirmação da presença da escola na vida popular, tem havido uma espécie de redescoberta da escola por parte da sociologia, e de que isso aponta para o encurtamento da “distância entre as explicações baseadas na classe social de origem dos alunos e aquelas centradas nas condições de escolarização a que esses estão submetidos” (Almeida e Hey, 2018, p. 275). Disso resultaria um crescente esforço de pesquisa com base em “grades analíticas multidimensionais”, que, para as autoras, já vem permitindo que “as dinâmicas escolares brasileiras” passem a ser “expostas de maneira mais densa, menos comprimidas nos modelos explicativos e analíticos formulados para outros contextos” (Almeida e Hey, 2018, p. 276).

Este texto pretende ser uma contribuição nessa direção.

Marcelo Baumann Burgos

Doutor em sociologia (Iuperj/Ucam), professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio e pesquisador da Fundação Caed. Tem realizado pesquisas nas áreas de sociologia da educação, sociologia urbana e sociologia do direito. Além de diversos artigos, publicou os livros *A escola e a favela* (coorganizado por Angela Randolpho Paiva, Pallas/PUC-Rio, 2009) e *A escola e o mundo do aluno* (Garamond, 2014).

Bibliografia

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; HEY, Ana Paula. 2018. Sociologia da educação: olhares sobre um campo em ascensão. In: MICELI, S.; MARTINS, Carlos B. (org.). *Sociologia brasileira Hoje II*. São Paulo: Ateliê. pp. 253-278.
- BITTAR, Mariana. 2011. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. Tese de Doutorado em Ciência Política. São Paulo: Edusp.
- BOURDIEU, Pierre. 1997. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 2003. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 1992. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BURGOS, Marcelo Baumann (coord.). 2014. *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- BURGOS, Marcelo Baumann. 2020. Redes de proteção dos direitos das crianças: a perspectiva de seus operadores. *Tempo Social*. No prelo.
- BURGOS, Marcelo Baumann; BELLATO, Caíque. 2019. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, v. 9, n. 3, pp. 919-943.
- CAMASMIE, Mariana Junqueira. 2018. *O movimento de ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: PPGCS/PUC-Rio.
- CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. 2016. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta.
- CARDOSO, Adalberto. 2013. Retratos da juventude brasileira: elementos para uma agenda de investigação. *Caderno CRH*, v. 26, n. 68, pp. 293-314.
- DUBET, François. 1994. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, François. 2008. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez.
- DURKHEIM, Émile. 1968. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- DURKHEIM, Émile. 1995. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. 2017. *Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: PPGCS/PUC-Rio.
- FELTRAN, Gabriel. 2014. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. *Caderno CRH*, v. 27, n. 72, pp. 495-512.

- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. 1997. *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony. 2013. *A constituição da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- HARGREAVES, Andy et al. (eds.). 2010. *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
- LOPEZ, Néstor. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Iipe/Unesco.
- OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA DA SILVA, Camila. 2016. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91.
- PEREGRINO, Mônica. 2010. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. 1965. *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 2008. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: BRANDÃO, Gildo Marçal; OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo (org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Anpocs.
- TELLES, Vera da Silva. 2010. Nas dobras do legal e do ilegal: ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 2, n. 5-6, pp. 97-127.
- TOURAINE, Alain. 2003. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- UNICEF. 2015. *ECA: 25 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Disponível em: <https://uni.cf/2YxLLaV>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- UNICEF. 2019. *A educação que protege contra a violência*. Brochura.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33. Disponível em: <https://bit.ly/32lSV2T>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- WILLIS, Paul. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.



ENCAIXES, DESENCAIXES E BLOQUEIOS: SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1950

Simone Meucci

Doutora em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: simonemeucci2010@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3148-4418

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-077098/110>

Este artigo analisa a relação entre educação e sociologia no Brasil sob uma perspectiva histórica que privilegia a década de 1950. O texto se inspirou em três aspectos que, em conjunto, compõem um panorama inquietante acerca da percepção sobre o modo como a educação se constitui como uma questão para a sociologia no Brasil.

O primeiro aspecto refere-se aos balanços da área de sociologia da educação no Brasil, que vem sendo frequentemente qualificada nessas revisões como uma ausência, um esquecimento, uma rejeição, um ocultamento e, na melhor das possibilidades, uma escassez (Cunha, 1992; Neves, 2002; Martins e Weber, 2010; Sobral, 2013; Oliveira e Silva, 2016). Ou seja, trata-se de uma área que, segundo alguns estudos, não se constituiu em toda a sua potencialidade, considerada mais ou menos marginal no conjunto das especialidades da sociologia.

O segundo aspecto refere-se a um traço muito singular: o de que se trata de refletir não apenas acerca do estatuto da sociologia da educação, mas também da sociologia na educação (em especial na educação básica), posto que sua presença nos currículos escolares é parte substantiva de uma discussão sobre o lugar social da sociologia na sociedade. Nesse caso, diferentemente da escassez ou do esquecimento,

tem sido notável o esforço de problematizar sua intermitência, investigando condições e expectativas que justificariam a entrada e a exclusão da sociologia dos currículos obrigatórios de escolas ao longo da história republicana do Brasil (Moraes, 2003, p. 6).

Por fim, o terceiro aspecto a ser lembrado é de que a educação escolar, no Brasil, é sempre uma esperança que não se constitui, porém, como um direito efetivamente universalizado. Nesse caso, estamos diante da intermitência e da escassez do projeto democrático, o que impõe condições muito limitadas para circulação e apropriação do conhecimento produzido, problema que é duplamente problemático para a sociologia e para sociólogos e sociólogas por travar, a um só tempo, expectativas profissionais e utopias sociais.

Essas três dimensões apresentam diferentes faces da tensão na relação entre sociologia e educação. Referem-se, a um só tempo, a dimensões heurísticas e sociopolíticas. Por esse motivo, orientaram a escolha de três eixos empíricos para o desenvolvimento dos argumentos neste artigo: a) as investigações da Unesco no período da rotinização das pesquisas sociológicas no Brasil; b) o debate sobre sociologia no ensino médio envolvendo, desde o final dos anos 1940 e início dos 1950, alguns dos primeiros portadores especializados da área; c) os debates, no período, acerca da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Esses eixos temáticos serão vistos como influxos coetâneos e recíprocos, como cenas que ocorrem mais ou menos ao mesmo tempo e que têm os mesmos personagens.

A hipótese que nos orientou no início do trabalho é de que a educação esteve no horizonte da preocupação dos sociólogos e sociólogas no país e de que tivemos, no período, investigações sociológicas relevantes nas escolas, ainda que o tema não fosse propriamente a educação no sentido estrito do termo. Suspeitamos que temas relacionados à persistência de padrões de dominação social do passado fizeram com

que pesquisas e debates relativos ao sistema educacional e à socialização escolar se subordinassem à problematização das relações raciais e à reflexão sobre os bloqueios para a mudança social.

O projeto Unesco e a escola como unidade empírica de análise

No Brasil dos anos 1950, numa democracia trôpega, ainda que houvesse ambições desenvolvimentistas e uma imagem positiva mais ou menos estável de nação mestiça, dados da realidade eram incontornáveis e denunciavam entraves desafiadores para essas aspirações e representações. Uma das evidências era o alto índice de analfabetismo que, no início da década, atingia quase 50% da população maior de quinze anos (Souza, 1999, p. 172). Levantamentos do período mostravam também enormes diferenças entre negros e brancos no que tange à permanência na escola: se a média nacional era cerca de 2,7 anos para crianças brancas, entre pardos o tempo reduzia para 1,2 ano, e entre negros não completava sequer um ano (PNUD/Ipea, 1996).

79

Os impasses da desigualdade social e racial, mascarados durante o regime do Estado Novo e desafiados pelo desenvolvimento acelerado das décadas seguintes, assumiram, pouco a pouco, um lugar no debate social.¹ Estava em curso uma nova interpretação sobre o Brasil que contrastava com a formulação culturalista da identidade nacional, legado do ensaísmo dos anos 1930.

No campo dos estudos sociológicos, sabemos que também a agenda da Unesco favoreceu o confronto entre

¹ Houve um episódio ocorrido em 1950 na cidade de São Paulo que aqueceu o debate sobre a natureza de nossas relações raciais. Em turnê pelo Brasil, a coreógrafa afro-estadunidense Katherine Dunham foi impedida de se hospedar no Hotel Esplanada. O ativismo e o reconhecimento artístico de Dunham transformaram a situação em escândalo, possibilitando que, no ano seguinte, fosse aprovado, no Congresso, o primeiro estatuto antidiscriminação racial do Brasil, conhecido como Lei Afonso Arinos (Andrews, 1997, p. 101).

interpretações, especialmente com o desenvolvimento de pesquisas sistemáticas sobre as relações raciais no Brasil. Marcos Maio (1999) descreve em detalhes todo o percurso de elaboração do que convencionamos chamar de “projeto Unesco”: desde 1949, quando houve as primeiras reivindicações de Arthur Ramos (então diretor do Departamento de Ciências Sociais da Unesco) para o desenvolvimento de estudos empíricos no Brasil, passando pela aprovação da proposta na 5ª sessão da Conferência Geral do órgão em Florença (ocorrida poucos meses após a morte de Ramos), até as negociações de Alfred Mettraux (o novo diretor do Departamento de Ciências Sociais) com pesquisadores² para delinear o campo empírico nas cidades de São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Salvador.

Em São Paulo foi feito um acordo entre Unesco e *Revista Anhembi* para o patrocínio das investigações.³ Ali as pesquisas ocorreram no período entre 1951 e 1952, e dois dos estudos que compuseram esse projeto elegeram o ambiente escolar como *locus* privilegiado de análise: os trabalhos de Virginia Bicudo e Anieli Ginsberg.

80

² Entre os quais Charles Wagley, Luiz Aguiar da Costa Pinto, Roger Bastide, Otto Klineberg e Gilberto Freyre (Maio, 1999, pp. 144-147).

³ Uma polêmica provocada por Paulo Duarte, conhecido jornalista paulistano, em artigo para *O Estado de S. Paulo* em 1947, abriu a possibilidade para o acordo entre Unesco e *Revista Anhembi*. No artigo, Duarte descreveu episódios de violência de negros contra brancos, interpretando-os como uma explosão de recalques após o afrouxamento dos meios de controle do Estado Novo. Para ele, ocorria a emergência de um novo fenômeno – o “problema do negro” – que demandava a retomada da responsabilidade do Estado para organizar a sociedade (Bastos, 2007, p. 254). Manifestações contrárias à opinião de Duarte foram numerosas. Sensível às questões postas, quando esteve no comando da *Revista Anhembi* no final da década, Duarte propôs que a publicação patrocinasse um inquérito sobre as relações raciais na cidade de São Paulo, tarefa para a qual convidou Roger Bastide e Florestan Fernandes. No mesmo período, houve o interesse da Unesco pelo tema, resultando na união dos esforços. Nesse sentido, vale ressaltar que havia efetivamente tensões e uma luta antirracista no Brasil do final dos anos 1940 e início dos 1950, que podem ser ainda evidenciadas pela criação do Teatro Experimental do Negro em 1944, para citar apenas mais um fato significativo (Nascimento, 2004).

Virginia Bicudo (1910-2003) era uma mulher negra, criada no bairro da Luz em São Paulo, filha de funcionário dos Correios. Estudou na Escola Normal Caetano de Campos e, depois, fez curso de educação sanitária no Instituto de Higiene de São Paulo, período no qual se aproximou da psicologia social (Maio, 2010, p. 312; Santos, 2018, p. 196). Atuou como professora e também como educadora sanitária antes de fazer o curso de ciências sociais na Escola Livre de Sociologia e Política, onde também concluiu, em 1945, seu mestrado com uma pesquisa sobre relações raciais intitulada “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”. Sua dissertação pioneira antecipou conclusões dos estudos que se desenvolveram nos anos seguintes, ao afirmar que cor é importante componente da desigualdade social no Brasil (Maio, 2010, p. 325).

Aniela Ginsberg (1902-1986) era polonesa de origem, de uma família judaica de abastados empresários e banqueiros, formada na universidade de Varsóvia, com mestrado em filosofia e doutorado em psicologia. Chegou ao Brasil em 1936 e logo se vinculou a pesquisas sobre aplicação de testes psicológicos na Escola Caetano de Campos. Trabalhou ainda no Instituto de Organização do Trabalho de São Paulo e no Senai, coordenando atividades de orientação profissional. Além disso, ministrou aulas na Escola Livre de Sociologia e Política. Na década de 1940, morou também na Bahia e no Rio de Janeiro, onde atuou na Faculdade de Medicina e no Departamento Nacional de Ciência, respectivamente. Por fim, voltou a São Paulo, onde trabalhou para o projeto Unesco e, depois, lecionou na Universidade Católica (Cunha e Santos, 2014, p. 319; Maio, 2015).

Ambas se aproveitaram da institucionalidade criada pelo impulso modernizador dos anos 1930 e das escassas oportunidades emergentes para as mulheres em São Paulo. Atuaram também na confluência entre psicologia social e ciências

sociais possibilitada especialmente pelas abordagens e diálogos no interior da Escola Livre de Sociologia e Política.⁴

Para o projeto Unesco/*Revista Anhembi*, Bicudo investigou 130 classes de 3º ano e aplicou 4.520 questionários para indagar acerca dos sentimentos e atitudes relacionados à cor dos pequenos estudantes em sala de aula. De início, procurou perscrutar ao lado de quem os estudantes preferiam se sentar durante as aulas, verificando que crianças negras e pardas eram mais rejeitadas como parceiros de assento do que brancas. Em seguida, pormenorizou a trajetória dos trinta estudantes mais rejeitados por meio de entrevistas com os pais e professores. O estudo, por fim, demonstrou que os ideais de “bom aluno” e “mau aluno” estão atravessados pelo preconceito racial; com isso, a vivência escolar produzia, nos negros e mulatos, efeitos sociais e psíquicos que, ao contrário de combater, acabava por confirmar estereótipos. Bicudo constatou, pois, um círculo perverso de interiorização do preconceito dos brancos nas crianças negras:

82

Os estudantes negros foram encontrados de um lado na situação de ser considerados ruins, vagabundos, ladrões, briguentos e de outro, sob a exigência de “tornarem-se brancos”, isto é, bons e eficientes cumpridores dos deveres sociais. Vivendo o conflito de ser negro e não querer ser negro, equivalente ao conflito de ser bom e ser mau, pela introjeção dos conceitos do branco, frequentemente as pessoas de cor sucumbem ao conflito, autopunitivamente exibindo traços de personalidade que se tornam como confirmação do estereótipo que lhe são atribuídos. (Bicudo, 1955, p. 269)

⁴ Marcos Chor Maio (2015) procurou demonstrar o processo de inflexão de Ginsberg que, de início, mobilizava tão somente a abordagem comportamentalista, passando, ao longo de sua trajetória, a lançar mão de argumentos socioantropológicos para a compreensão das desigualdades sociais.

O estudo empreendido por Anielia Ginsberg, por sua vez, analisou atitudes raciais de 208 crianças em escolas primárias de diferentes bairros de São Paulo. Ginsberg lançou mão de um método aplicado em duas etapas: a primeira envolvia a escolha, pelas crianças, de vestidos e casas de diferentes qualidades para uma boneca branca e outra boneca negra; na segunda etapa, pedia às crianças a interpretação de diferentes imagens nas quais brancos e negros apareciam interagindo. Ao avaliar os testes, ela concluiu o seguinte:

Todos os examinados sem diferenças de idade, sexo, meio social ou cor mostram nos jogos marcada preferência pelos brancos – a boneca e as crianças brancas nos quadros. A boneca branca é o ideal de beleza para as crianças de todos os grupos. [...] As crianças pretas conservam o ideal branco considerando os brancos como mais bonitos e privilegiados. [...] Em geral as respostas das crianças de cor diferem muito pouco das dos brancos. (Ginsberg, 1955, p. 340)

83

Observemos que, em ambos os estudos, de Bicudo e Ginsberg, a escola aparece como lugar onde se expressam padrões de preconceito de cor fortemente consolidados. Nesse sentido, a discriminação parece ser resultado de processos de socialização que precedem a vivência escolar, mas que encontram ali formas de expressão, agravadas pela eficiente introdução simbólica do preconceito do branco na criança negra.

Do conjunto de trabalhos para a Unesco que consideramos pertinente destacar para as finalidades deste artigo, vale ao menos fazer notar as observações de Luiz Aguiar da Costa Pinto, autor de *O negro no Rio de Janeiro* (1953), livro que é resultado de suas investigações no Distrito Federal (então no Rio de Janeiro) no mesmo período. Costa Pinto constata um efeito ambíguo da ampliação, ainda que tímida, das oportunidades escolares na cidade: uma perversa diferenciação entre negros.

Ele identifica, pois, que o sistema escolar, em expansão restrita, conferia a poucos negros (especialmente os mulatos) a possibilidade de êxito escolar, arremessando-os a expectativas de inserção social ao mundo dos brancos que, entretanto, não poderiam ser atendidas (Costa Pinto, 1953, p. 259).

Com efeito, os trabalhos de Bicudo, Ginsberg e Costa Pinto sugerem que a escola atua como espaço de expressão e ação da discriminação racial que opera como dispositivo para o fracasso escolar. Quando extraordinariamente isso não ocorre e há êxito na trajetória escolar de estudantes negros, sua mobilidade social será tensionada (quando não negada) nas relações sociais mais abrangentes. Isso parece revelador não apenas da ineficiência do sistema educacional, mas também da dificuldade de constituição da realidade escolar como um objeto heurísticamente autônomo na medida em que a dinâmica das relações sociais, assentada sob uma lógica racista que atravessa a sociedade de forma global, torna-a fenômeno derivado. Esse talvez seja um ponto nodal a nos sugerir algumas hipóteses sobre a percepção do estatuto sempre deficitário da sociologia da educação no Brasil.

84

Dilema entre potencialidades da sociologia no ensino secundário e realidade escolar

No final dos anos 1940 e início dos 1950, ocorreram debates sobre as possibilidades e finalidades da sociologia na escola secundária que ocuparam sociólogos como Luiz Aguiar da Costa Pinto, Florestan Fernandes, Antonio Candido, além de Donald Pierson, entre outros. As discussões foram reunidas e publicadas na *Revista Sociologia* (1949) e nos *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*, evento ocorrido em 1954.⁵

⁵ Para uma reconstituição detalhada desse debate, recomendo a leitura de Neuhold (2014).

Os textos demonstram que jovens expoentes da primeira geração de cientistas sociais indagaram sobre condições para o ensino das ciências sociais no Brasil, incluindo a pertinência do retorno da sociologia ao ensino secundário. O assunto foi tema central do Congresso Brasileiro de Sociologia, primeiro item de seu ementário, mencionado nas comunicações de encerramento e de abertura feitas pelo então presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia, Fernando de Azevedo (Neuhold, 2014, pp. 179, 229, 227).

Lembremos que a sociologia esteve no currículo obrigatório do curso secundário em todo o território nacional entre os anos de 1931 e 1942. Sua presença na escola naquele período reproduziu tensões e polêmicas na disputa pelo monopólio da explicação da sociedade numa época de recrudescimento do autoritarismo. Os compêndios didáticos surgidos no período são testemunho das variações no gradiente de ideias possíveis acerca da vida social e fixavam, num extremo, a perspectiva orgânica de Fernando de Azevedo e, no outro, a normatividade cristã de Alceu Amoroso Lima (Meucci, 2011).

85

Nesse sentido, os debates sobre o ensino da sociologia ocorridos no final dos anos 1940 e na primeira metade da década de 1950 se desenvolveram ainda sob o impacto da exclusão da sociologia no sistema escolar (quase em simultâneo à constituição dos primeiros portadores especializados do conhecimento sociológico) e frente à possibilidade de revisão do currículo com a compulsória necessidade de definição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (exigência da nova Constituição promulgada em 1946).

É também uma discussão que sinalizava pretender expurgar as funções que a sociologia escolar desempenhara na ditadura de Vargas e reelaborá-las para o contexto de profissionalização acadêmica da área e democratização do país. Donald Pierson afirmava, nesse sentido, que o grande obstáculo para o ensino da sociologia no Brasil era

a incompreensão de seu caráter científico, confundido ora com socialismo, ora com reforma social, serviço social ou filosofia social (Pierson, 1949, p. 318).

As posições dos autores nunca foram, porém, consensuais quanto ao retorno da sociologia ao currículo da escola básica: Antonio Candido por exemplo, foi contrário; Costa Pinto, favorável; ao passo que Florestan Fernandes reconheceu potencialidades didáticas do campo de conhecimento em meio a possibilidades concretas bastante limitadas.

Com efeito, podemos dizer que, apesar de distintas posições a respeito da sociologia no ensino secundário, os argumentos dos três autores aqui destacados invariavelmente especulam sobre certas dificuldades que, combinadas, se tornam desafiadoras para a sociologia no nível secundário de ensino: por um lado, a sofisticação da abordagem da ciência social que exige operação complexa de racionalização; por outro, as percepções desfavoráveis que orientam a ação educacional, acrescidas da situação pedagógica e materialmente precária das escolas secundárias brasileiras (Candido, 1949, p. 283; Costa Pinto, 1949, p. 304; Fernandes, 1955b, p. 105).

Não obstante, se Antonio Candido considera a sociologia incompatível com o ambiente escolar, Costa Pinto e Florestan enxergam sua capacidade transformadora potencialmente atuante para o ajustamento de jovens estudantes às demandas reclamadas pela sociedade brasileira.

Vale lembrar que, em 1954, quando Florestan participava do congresso, provavelmente estava em vias de finalizar seu trabalho de coordenação do projeto Unesco/*Revista Anhembi*. Em um dos capítulos para o relatório do projeto, intitulado “Cor e estrutura social em mudança”, Florestan conclui os resultados de sua pesquisa afirmando que, ainda que a urbanização e o desenvolvimento econômico da cidade de São Paulo estejam efetivamente favorecendo – no nível das relações categóricas e formais – a integração do negro, há também sinais nítidos de manutenção

de preconceito de cor, inclusive naquelas relações que se fundamentam na simpatia e no afeto. Isso sugere, segundo Florestan, que o preconceito, apesar das transformações em curso, poderia encontrar condições estruturais para sua perpetuação (Fernandes, 1955a, p. 122).

Com efeito, considerando que essas conclusões e o texto sobre ensino da sociologia na escola secundária foi escrito mais ou menos no mesmo período, parece-nos interessante relacionar os argumentos de Florestan acerca da antinomia da sociedade à aspiração de que a sociologia, no ensino secundário, pudesse deliberadamente influenciar ajustamentos sociais reclamados para cumprimento dos ideais democráticos. Chegamos a uma chave que permite vincular “razão sociológica” e democracia em dois planos: na pesquisa empírica e no ensino escolar. Ou seja, numa sociedade em que a sociologia desvende fatores extrarracionais em atuação, ela tem também a tarefa de promover a consciência racional, requisito importante para adequação das personalidades à sociedade que se deseja.

87

Pode-se dizer assim que, ao propor o ensino da sociologia na escola, Florestan é exigente: entende o conhecimento sociológico como uma atitude epistemológica e heurística, e também pedagógica, capaz de transformar não apenas personalidades como também o sistema educacional na direção da racionalização. Em sua perspectiva, não se trata de uma mera ciência sofisticada, mas também de um compromisso social muito difícil na medida em que, pela própria natureza das relações sociais, a escola não aparece como um ambiente capaz de favorecer facilmente os fins que Florestan imagina para a disciplina de sociologia. Esse é o dilema posto pelo autor, que conclui o texto sobre a sociologia no ensino secundário de modo inquieto, propondo reflexões acerca das possibilidades para que a área de conhecimento se constitua efetivamente como um “instrumento consciente de mudança social” (Fernandes, 1955b, p. 106).

Nesse sentido, ao analisar esse debate sobre a sociologia no ensino secundário, a escola não se constitui como um problema analítico, mas como um problema prático que, pelo atraso de suas concepções e pela sua precariedade material, impõe dificuldades para a circulação do pensamento científico (em particular, o conhecimento sociológico), ao mesmo tempo que é, para alguns, também uma área privilegiada para a formação de uma consciência capaz de ajudar na orientação racional das condutas.

A LDB e seus efeitos sobre a pesquisa e a interpretação sociológica

A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) ocorreu no período entre os anos de 1946 e 1961. O debate teve duas fases: a primeira, colocava em questão a natureza do pacto federativo, enquanto a segunda, a partir de 1957, referia-se ao confronto a respeito da possibilidade do ensino laico, público, gratuito e universal.⁶

Com efeito, acreditamos que o debate em torno da LDB atualizou dilemas da primeira metade dos anos 1930, opondo, mais uma vez, educadores renovadores aos conservadores. Anísio Teixeira, como também Fernando de Azevedo, nos períodos mais aquecidos da discussão, foram personagens ativos no debate parlamentar, compondo

⁶ No período entre o final da década de 1940 e a primeira metade dos anos 1950, o impasse teve como protagonistas Clemente Mariani (filiado à União Democrática Nacional [UDN], ministro de Educação e Saúde entre os anos de 1946 e 1950) e Gustavo Capanema (então deputado federal pelo Partido Social Democrático [PSD] e que tinha sido o mais poderoso ministro de Getúlio Vargas, na pasta de Educação e Saúde). Mariani apresentou, em 1949, anteprojeto para a LDB que, no entanto, recebeu parecer desfavorável de Capanema, fato que levou à suspensão da tramitação até 1957. No seu parecer, Capanema tentava desqualificar a possibilidade de interrupção do legado do Estado Novo no campo educacional. O impasse dizia respeito aos moldes do pacto federativo. No anteprojeto original de Mariani, cada estado deveria organizar seu sistema de ensino respeitando certos princípios gerais elaborados pela União. Capanema condenava a proposta de descentralização argumentando que se tratava de uma ameaça à qualidade de ensino e, no limite, à própria ideia de nação (Montalvão, 2011, p. 134).

comissão especial e manifestando-se favoráveis à universalização, laicização e descentralização administrativa, financeira e curricular, entendendo a “diversificação” como um requisito do desenvolvimento cultural da nação.⁷ Para Teixeira, estava em jogo a possibilidade de superação da ossatura institucional do Estado Novo e o ressurgimento do federalismo como um instrumento de administração pública democrática (Montalvão, 2011, p. 122).

No início de 1959, as articulações em torno da elaboração da LDB que tramitava na Câmara Federal caminhavam para momentos decisivos quando Carlos Lacerda apresentou substitutivo que previa subsídio do Estado às escolas privadas. Diante disso, educadores renovadores publicaram uma carta que ficou conhecida como “Manifesto dos educadores novamente convocados”, em referência ao manifesto lançado em 1932.

Ficou também conhecida a atuação de Florestan Fernandes, que se tornou especialmente sensível ao tema após o substitutivo de Lacerda. Florestan articulou moções de repúdio à Câmara de Deputados e aos senadores da República, organizou a adesão de intelectuais e da Câmara de Vereadores de São Paulo à causa, aproximou-se de movimentos de estudantes secundaristas e de cursos superiores. Dedicou-se, enfim, ao que chamou de “gradativa radicalização do movimento” (Fernandes, 1966, p. 347).

Além disso, o sociólogo denunciava os riscos que envolviam a aprovação da lei em suas colunas para *O Estado de S. Paulo*. Os textos foram, mais tarde, reunidos num capítulo do livro *Educação e sociedade no Brasil* intitulado “A conspiração contra

⁷ Em 1958, a temperatura se elevou tanto que bispos do Rio Grande do Sul pediram ao presidente da República, Juscelino, a cabeça de Anísio Teixeira em uma carta cujo primeiro signatário era o arcebispo Vicente Scherer, de Porto Alegre. A carta ficou conhecida como “Manifesto dos bispos” e acusava Anísio de favorecer uma revolução social, transformando a República brasileira numa República socialista por meio da implantação exclusiva de sistemas de ensino oficiais em todo o país. A carta foi publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão oficial do Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep) que Anísio presidia. Ele chegou a ser informado de sua demissão, mas protestos de acadêmicos e jornalistas evitaram esse desfecho.

a escola pública”. Em conjunto, os artigos permitem acompanhar seus movimentos a cada tramitação da lei. Por um lado, Florestan acusava o Estado de não agir em consonância com o interesse coletivo, e, por outro, dizia-se decepcionado em relação aos intelectuais que voltaram as costas para o assunto da escola pública (Fernandes, 1966, p. 376).

Seus textos têm um sentido dramático de urgência e de decepção. Para ele, a LDB, que se apresentara, antes, como uma oportunidade, transformara-se, desde o substitutivo, num pesadelo. Florestan argumenta que a tramitação demonstrava que, basicamente, não havia lealdade à ordem democrática em formação. Ao contrário, representantes políticos pactuavam lealdade ao antigo regime (Fernandes, 1966, p. 351).

Nesse sentido, a tramitação da LDB reinseriu o debate dos anos 1930 em novas condições que foram se delineando mais nítidas ao longo da década, à medida que os problemas e as dificuldades se agravavam. Em meio à tentativa de construção de uma institucionalidade democrática, com o debate social e sociológico tensionado pela desigualdade social aprofundada pela velocidade sem precedentes do desenvolvimento urbano e industrial, o tema da definição do sistema educacional ganhava contornos de oportunidade histórica única, que exigia ação intelectual e política. Educadores e cientistas sociais sentiram-se especialmente convocados.

No que se refere à ação intelectual no campo da sociologia, é possível considerar que, de início, o impasse acerca da natureza do pacto federativo na conformação do sistema educacional motivou a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) por Anísio Teixeira em 1955.⁸ Anísio parecia querer fundamentar, por meio dos estudos do CBPE, uma visão complexa sobre a diversidade do país e, com isso, reforçar argumentos em favor de sua posição pela descentralização do sistema.

⁸ O CBPE era órgão subordinado ao Inep, dirigido desde 1952 por Anísio Teixeira.

Localizado no Rio de Janeiro, o CBPE foi composto por unidades locais – os chamados “centros regionais” sediados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Do ponto de vista organizacional, todos os centros tinham uma Divisão de Estudos Educacionais (referidos à escola) e uma Divisão de Estudos Sociais (referidos à sociedade em seu caráter amplo), além de uma Divisão de Formação do Magistério (Mariani, 1982; Xavier, 1999; Ferreira, 2008).

A criação das divisões de estudos educacionais e sociais provavelmente se fundamenta na ideia de que pesquisas educacionais e sociológicas se distinguiam, mas eram indissociáveis para a elaboração de uma nova política educacional capaz de se ajustar às exigências do desenvolvimento social e cultural das diversas regiões do país.

A ironia é que alguns estudos sociológicos do CBPE se afastaram do tema da educação e, em vez de ajudarem a compor a imagem da diversidade brasileira assentada sobre aspectos culturais, reforçaram uma imagem de país continental que tem a marca da unidade assentada sobre o legado da escravidão e do racismo. Basta apenas lembrar que, na segunda metade dos anos 1950, o CBPE financiou nova fase de pesquisas sobre relações raciais, agora na região Sul do país. Foi realizada pelos orientandos de Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, em Florianópolis, Curitiba e Pelotas. Nessa nova fase do projeto, a dimensão da socialização escolar ou do sistema educacional não apareceu como objeto de preocupação. Os pesquisadores privilegiaram a compreensão histórica das condições de transição na Abolição e os aspectos da estrutura ocupacional vigente.⁹

91

⁹ No estudo feito por Cardoso e Ianni em Florianópolis, publicado sob o título “Cor e mobilidade social em Florianópolis” (1960), há aplicação de *surveys* em estabelecimentos escolares públicos e privados a fim de identificar o nível de discriminação (Cardoso e Ianni, 1960, p. 169). Não obstante, a escola e a ação escolar não aparecem sequer problematizadas, mas, sim, como um “cenário”, parte de uma totalidade social constituída pelas relações de trabalho e de lazer, pela dinâmica de distribuição das moradias e pelos vínculos familiares.

Entretanto, houve, sem dúvida, estudos financiados pelo CBPE que, hoje, relacionaríamos ao campo da sociologia da educação ou da sociologia escolar. Na agenda da instituição, encontramos numerosos trabalhos sociológicos sobre escola, infância e desempenho escolar, alguns dos quais monografias dedicadas a desestabilizar a ideia de um Brasil que marcha linearmente rumo à completude dos efeitos da modernização burguesa.¹⁰

Pelos limites deste artigo, vamos nos ater, mais uma vez, a São Paulo. Vale a pena lembrar, em particular, o trabalho pouco conhecido de Luiz Pereira que resultou no livro *A escola numa área metropolitana* (apresentado em 1960 à cadeira I de sociologia da Universidade de São Paulo [USP]). Esse trabalho, orientado por Florestan Fernandes no momento mesmo em que se acirrava o embate sobre a LDB, é uma reflexão sobre os impasses da sociedade brasileira a partir de uma escola primária situada em Santo André, subúrbio industrial de São Paulo, então com quase 200 mil habitantes (dos quais cerca de 35 mil operários).

É um trabalho monográfico. Pereira descreve a escola em detalhes (que tinha, então, 1.864 alunos matriculados) e também seu entorno. Situa-a numa zona urbana marginal, onde cresciam loteamentos que fixavam precariamente famílias pobres vindas do meio rural do interior do estado ou do Nordeste do país, atraídas por melhores condições de ascensão social (Pereira, 1967, p. 28).

Para Pereira, ocorria ali um notável processo de ajustamento das ações em direção à racionalização que era impulsionado pela indústria. Ou seja, a indústria forçava a competição econômica dos indivíduos e exigia certificação escolar,

¹⁰ Destacam-se os trabalhos de Josidelth Gomes Consorte (1959), no Rio de Janeiro, e de Antonio Candido (1956; 1957), Juarez Brandão Lopes (1959) e Dante Moreira Leite (1959), em São Paulo. Sobre esses trabalhos, recomendamos a leitura dos artigos de Beisiegel (2013) e Freitas (2014).

tornando a escola primária etapa compulsória da vida dos garotos filhos de pais que eram, em sua maioria, analfabetos.

No entanto, a despeito do processo racionalizador, Pereira nos mostra que tensões renitentes entre burocracia e patrimonialismo norteavam as práticas mais ordinárias de diretores, professores, serventes e pais de alunos. A distribuição pessoalizada de cargos pela Secretaria de Ensino, a prática cotidiana da autoridade pessoal do diretor em exercício, o tratamento doméstico conferido aos serventes, as expectativas dos professores contrárias às regras burocráticas e as aspirações bastante limitadas dos pais em relação à vida escolar dos filhos são aspectos descritos em seus pormenores por Pereira, incongruentes com as aspirações por uma sociedade democrática e emergente.

O trabalho de Pereira nos mostra, enfim, que, no final dos anos 1950, houve um avanço nas pesquisas sociológicas no campo da educação (ou da escola em particular). Sua monografia é testemunho de que, no período em que os impasses para a formulação de um sistema educacional gratuito, público e laico se tornaram mais nítidos, as pesquisas acerca da realidade escolar se colaram aos estudos que visavam reconhecer resistências à mudança social, sobretudo nos contextos de transformação urbana muito acelerada (Freitas, 2014, p. 686). Nesse sentido, a escola emergiu como unidade analítica que problematiza privilegiadamente tensões entre modos de agir racional e tradicional.

* * *

Ao final deste artigo, podemos consolidar algumas hipóteses. É possível dizer que o tema da educação e o modo como se articulou à agenda nascente de pesquisas em sociologia sempre estiveram conectados à política num sentido abrangente, fundamentado no compromisso com as condições de desenvolvimento de ideais igualitários. A sociologia

era considerada uma atividade analítica capaz de questionar a realidade educacional e apontar fatores extrarracionais vigentes, mas também uma ação pedagógica em potencial capaz de, dilematicamente, em condições escolares precárias, auxiliar na constituição da consciência racional da sociedade.

Constatamos também que a tramitação da LDB teve impacto importante para a elaboração da consciência a respeito da sociedade brasileira, com reflexos, inclusive, no fomento à pesquisa sociológica e na constituição da escola como unidade heurística, ao mesmo tempo que permitia reconhecer os impasses para a racionalização e a democratização no Brasil.

Com efeito, durante os anos 1950, o acirramento do debate sobre a LDB e o modo como esse debate foi percebido como evidência das resistências à democratização e laicização da sociedade fizeram crescer o interesse e as possibilidades das pesquisas sobre estudantes, escolas e o sistema educacional – dimensões da vida social entendidas como uma espécie de epifenômeno das limitações ao processo de modernização das relações sociais.

Em especial a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais favoreceu (ainda que precariamente) uma via institucional favorável à pesquisa sociológica. Ainda que, de início, ele tenha sido inspirado na ideia da diversidade cultural como fundamentação da descentralização do sistema escolar, logo se impôs uma discussão sobre os fundamentos e estatutos da desigualdade social, cujas modulações eram renitentes mesmo nos contextos de urbanização acelerada.

Verificamos também que o tema das relações raciais foi visto da perspectiva da realidade das escolas. O preconceito verificado entre estudantes parece ter sido considerado um fenômeno que se produz na escola, mas também precede e ultrapassa a socialização escolar. Nessa perspectiva, o problema das relações raciais foi considerado o impasse nodal

da sociedade brasileira, que exigia empenho de parte notável da primeira geração de cientistas sociais.

Essa hipótese sugere que o alcance do tema das relações raciais para a constituição da sociologia teve, no Brasil, papel equivalente à sociologia da educação na França ou à sociologia do desvio nos Estados Unidos. Se para sociólogos estadunidenses o estudo das formas de controle social gestadas na sociabilidade urbana serviam para contestar as noções de patologia social de grupos imigrantes marginalizados, para os franceses a escola foi o objeto mais precioso que permitiu discutir os impasses relativos aos ideais de igualdade republicana na França e desmistificar os ideais de meritocracia. Ao passo que, no Brasil, esse papel desmistificador da sociologia coube, sobretudo, aos estudos sobre as relações raciais que precisaram pôr em xeque o potente mito de “democracia racial”.

Possivelmente, decorre disso o suposto caráter deficitário e periférico da produção em sociologia da educação no Brasil, país onde a escola e o sistema de educação nunca ocultaram o caráter de conservação do *status quo*. Coube menos à pesquisa sociológica desnaturalizar a educação escolar do que discutir os limites e possibilidades com os quais a escola, atravessada por formas de dominação tradicional, poderia se constituir como um *locus* da mudança social. Nesse sentido, a sociologia se apresentava não apenas como campo científico, mas como ação pedagógica potencialmente transformadora.

95

Simone Meucci

Doutora em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Realiza pesquisas na área de pensamento social brasileiro e história do ensino da sociologia no Brasil. Publicou os livros *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos* (Hucitec, 2011) e *Artesania da sociologia no Brasil: interpretações e contribuições de Gilberto Freyre* (Appris, 2015).

Bibliografia

- ANDREWS, George Reis. 1997. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 30, pp. 95-115. Disponível em: <https://bit.ly/3iHIOgu>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- BASTOS, Elide Rugai. 2007. Unesco/Anhembi: um debate sobre a situação do negro no Brasil. In: PEREIRA, Cláudio Luiz; SANSONE, Livio (org.). *Projeto Unesco no Brasil*. Salvador: EDUFBA. pp. 251-269.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 2013. Os primeiros tempos de pesquisa em sociologia da educação na USP. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, pp. 589-607. Disponível em: <https://bit.ly/3as4auc>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BICUDO, Virgínia Leone. 1955. Atitudes de alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas. In: FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. (org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi. pp. 227-310.
- CANDIDO, Antonio. 1949. Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, n. 11, v. 3.
- CANDIDO, Antonio. 1956. A estrutura da escola. *Separata do Boletim CBPE*, Brasília: Inep.
- CANDIDO, Antonio. 1957. As diferenças entre o campo e a cidade e seu significado para a educação. *Pesquisa e Planejamento*, CRPE-SP, v. 1, pp. 107-128.
- CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. 1960. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CONSORTE, Josildeth G. 1956. A educação nos estudos de comunidades. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, pp. 63-106.
- COSTA PINTO, Luís A. 1949. Ensino da sociologia nas escolas secundárias. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, n. 11, v. 3, pp. 290-308.
- COSTA PINTO, Luís A. 1953. *O negro no Rio de Janeiro*: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CUNHA, Luiz Antônio. 1992. A educação na sociologia: um objeto rejeitado. *Caderno Cedes*, n. 27, pp. 9-22.
- CUNHA, Renata Rocha Tsuji da; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. 2014. Aníela Meyer Ginsberg e os estudos de raça/etnia e intercultural no Brasil. *Psicologia USP*, v. 25, n. 3, pp. 317-329. Disponível em: <https://bit.ly/3aoGUGQ>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- FERNANDES, Florestan. 1955a. Côr e estrutura social em mudança. In: FERNANDES, F.; BASTIDE, R. *Relações raciais ente negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi. pp. 77-162.

- FERNANDES, Florestan. 1955b. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia.
- FERNANDES, Florestan. 1966. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus.
- FERREIRA, Márcia Santos. 2008. Os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, pp. 279-292. Disponível em: <https://bit.ly/3ijDGHU>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- FREITAS, Marcos Cezar de. 2014. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, pp. 683-698. Disponível em: <https://bit.ly/2XVZajx>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- GINSBERG, Anieli. 1955. Pesquisa sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- LEITE, Dante Moreira. 1959. A promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*, v. 3, pp. 15-26.
- LOPES, Juarez R. Brandão. 1959. Estrutura social e educação no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, v. 4, n. 10.
- MAIO, Marcos Chor. 1999. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, pp. 141-158. Disponível em: <https://bit.ly/3gYJM6q>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- MAIO, Marcos Chor. 2010. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. *Cadernos Pagu*, n. 35, pp. 309-355. Disponível em: <https://bit.ly/33Wgj9P>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- MAIO, Marcos Chor. 2015. Medindo o preconceito racial no Brasil: Anieli Ginsberg e o estudo das atitudes raciais. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 18, n. 4, pp. 728-742. Disponível em: <https://bit.ly/341J598>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- MARIANI, Maria Clara. 1982. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (ed.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq.
- MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. 2010. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Anpocs.

- MEUCCI, Simone. 2011. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec.
- MONTALVÃO, Sérgio de Souza. 2011. *Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e democracia na Terceira República (1946-1961)*. Tese de Doutorado em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. Disponível em: <https://bit.ly/2YlvNp2>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- MORAES, Amaury Cesar. 2003. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, pp. 5-20. Disponível em: <https://bit.ly/3400SNV>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- NASCIMENTO, Abdias do. 2004. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, pp. 209-224. Disponível em: <https://bit.ly/2Q5WViB>. Acesso em: 1º set. 2019.
- NEUHOLD, Roberta dos Reis. 2014. *Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Disponível em: <https://bit.ly/2E2MZna>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- NEVES, Clarissa Baeta. 2002. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira 1970-2002: sociologia*. São Paulo: Sumaré.
- OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. 2016. A sociologia e os sociólogos da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, pp. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2DQUwpa>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- PEREIRA, Luiz. 1967. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira.
- PIERSON, Donald. 1949. Difusão da ciência sociológica na escola. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, n. 11, v. 3.
- PNUD. IPEA. 1996. *Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3g1p1pw>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- SANTOS, Elisângela da Silva. 2018. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 170, pp. 1194-1217. Disponível em: <https://bit.ly/3gXuMpB>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- SOBRAL, Fernanda. 2013. A educação na pós-graduação em sociologia: um objeto escondido? *Estudos Sociais*, n. 1, v. 19.
- SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. 1999. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, pp. 169-186. Disponível em: <https://bit.ly/2PPMJdK>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- XAVIER, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: Edusf.



A DIVERSIDADE DE AGENTES E AGENDAS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Amurabi Oliveira^a

^aProfessor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-7856-1196

Camila Ferreira da Silva^b

^bProfessora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, AM, Brasil. E-mail: ferreira.camilasilva@gmail.com

Orcid: 0000-0002-2348-9350

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-099131/110>

Introdução

A sociologia da educação (SE) pode ser considerada o primeiro subcampo da sociologia a se institucionalizar no Brasil, uma vez que já no final da década de 1920 surgiram as primeiras cátedras da disciplina nas escolas normais (Meucci, 2011; Miceli, 1989; Oliveira, 2013). A sociologia pode ser compreendida dentro do movimento mais amplo de modernização do sistema educacional brasileiro, que começava a se formar nacionalmente a partir da década de 1930, e tinha como um de seus focos principais a renovação do modelo de formação docente.

Nesta direção, a institucionalização da SE ocorreu a partir de um conjunto relativamente difuso de ações, como por meio da tradução de autores que poderiam ser considerados

relevantes para a formação de professores, e da produção de sínteses originais de autores brasileiros voltados para esse campo. No primeiro caso destaca-se a tradução do livro *Educação e sociologia* de Émile Durkheim (1858-1917), obra publicada postumamente na França em 1922 e traduzida para o português por Lourenço Filho (1897-1970) em 1929.¹ No segundo caso, são exemplos as publicações do livro *Sociologia educacional* (1940) de Fernando de Azevedo (1894-1974) e do livro com o mesmo título, *Sociologia educacional*, de Delgado de Carvalho (1884-1980).²

Apesar das tentativas mais incisivas de institucionalização da SE no Brasil, como por meio do advento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) sob os auspícios de Anísio Teixeira (1900-1971), podemos afirmar que apenas com a formação de um sistema de pós-graduação no Brasil com a reforma universitária de 1968 podemos de fato vislumbrar um processo de sistematização de pesquisas nesse campo. Sem embargo, na leitura de Cunha (1992a), é a partir desta reforma, com a consequente criação das faculdades de educação, que o tema passa a se marginalizar na agenda de pesquisas da sociologia brasileira, com essa clivagem institucional criada entre a educação e as demais ciências humanas e sociais.

Longe de querer esgotar o debate, tampouco de realizar um arrazoado histórico da SE no Brasil – o que já fora objeto de reflexão de outros autores (Beisiegel, 2013; Silva, 2002) –, queremos chamar atenção para a forma como

¹ Interessante perceber que essa obra teve uma segunda edição na França apenas em 1966, ao passo que no Brasil ela foi continuamente reeditada (Nogueira, 2011). Também vale a pena destacar o fato de que Lourenço Filho estava fortemente ligado ao movimento da Escola Nova, de modo que se torna evidente sua preocupação com uma renovação científica do sistema educativo.

² Ambos os autores estiveram envolvidos no processo de institucionalização da sociologia no Brasil, uma vez que Carvalho fora o primeiro professor de sociologia do Colégio Pedro II em 1925, e Azevedo o primeiro catedrático de sociologia na Universidade de São Paulo em 1933.

a SE se encontra institucionalizada e estruturada no Brasil hoje, partindo de uma análise de seus agentes. Considerando o percurso caudaloso que a institucionalização da SE teve no Brasil, com sua consolidação apenas a partir da década de 1970, os programas de pós-graduação, assumidos aqui como marcos mais significativos para este processo, são por excelência nosso lócus privilegiado de análise para este trabalho.

O reconhecimento de que há uma clivagem institucional na SE no Brasil, desenvolvendo-se tanto a partir das faculdades de educação como dos departamentos de sociologia/ciências sociais, tem se reafirmado em inúmeros balanços acerca da produção acadêmica na área (a exemplos de Almeida e Hey, 2018; Barbosa e Gandin, 2020; Cêa e Silva, 2015; Costa e Nogueira, 2009; Costa e Silva, 2003; Gouveia, 1989; Martins e Weber, 2010; Neves, 2002; Oliveira e Silva, 2020; Weber, 1992). Tais balanços, todavia, não se lançaram a examinar como os agentes têm construído suas trajetórias e agendas de pesquisa nesse campo, de modo a nos possibilitar um aprofundamento acerca dos pontos de proximidade e de distanciamento da SE em ambos os espaços institucionais a partir dos agentes que mobilizam o campo.

Neste artigo, buscaremos apresentar uma análise comparativa entre a SE desenvolvida nos programas de pós-graduação em sociologia e aquela realizada nos programas de pós-graduação em educação, o que será levado a cabo a partir de um exame das trajetórias e agendas de pesquisa de seus agentes. Para tanto, examinaremos principalmente os seguintes elementos: (1) a existência de linhas de pesquisa em educação nos programas de sociologia, e em sociologia nos programas de educação; (2) a trajetória formativa e de atuação dos agentes implicados em tais linhas de pesquisa; (3) os projetos em curso dos professores vinculados a linhas de pesquisa em SE. Os dados obtidos originam-se principalmente das plataformas Sucupira e Lattes.

Antes de adentrarmos na análise mais empírica dos dados que lastreiam este artigo, faremos uma breve síntese dos balanços empreendidos sobre SE no Brasil, destacando como são apontadas nessas análises as diferenças mais substantivas entre a SE produzida nas faculdades de educação e nos departamentos de sociologia/ciências sociais.

O que nos revelam os balanços sobre a SE no Brasil?

Retomando o que já foi brevemente apontado, é a partir dos anos de 1970, com o advento da pós-graduação, que a SE se institucionaliza de fato no Brasil, portanto não é de se surpreender que somente a partir da década de 1980 que passamos a ter balanços mais substanciais sobre a produção nessa área. Além do acúmulo mais substantivo de trabalhos nessa seara, deve ser considerada também a alteração que ocorre no cenário político com o fim da ditadura civil-militar no Brasil e um redimensionamento analítico do fenômeno educacional, que passou a ser percebido como elemento indispensável para a consolidação de um projeto societário democrático (Weber, 1996).

Interessante perceber que uma das tônicas mais recorrentes nos balanços realizados é a comparação contínua entre a produção desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação e em ciências sociais. Neste momento, sabendo que a maior parte dos balanços foi realizada por cientistas sociais, tornou-se recorrente o apontamento das fragilidades teóricas e metodológicas existentes nos programas de educação, o que na análise de Cunha (1979) se deve, em grande medida, à subordinação da pesquisa ao ensino no contexto de tais programas.

Podemos apontar como um dos primeiros balanços desse período o trabalho de Gouveia (1989), que destaca o fato de que já na década de 1970 são os programas de educação que assumem a dianteira no debate, cenário que perderia ainda na década seguinte, uma vez que na avaliação da

autora as pesquisas sobre educação continuariam rarefeitas nos departamentos de ciências sociais. Gouveia (1989, p. 76) destaca ainda, em linhas gerais, quais tipos de estudos estariam ausentes na SE no Brasil naquele momento, e quais estariam mais plenamente consolidados:

Se, de um lado, verifica-se no Brasil a carência de estudos sociológicos sobre a dinâmica interna das instituições escolares, de outro, registram-se na bibliografia brasileira vários trabalhos que analisam a educação de ângulo mais amplo, situando a expansão do sistema escolar, os movimentos educacionais ou as transformações ocorridas em determinados níveis de ensino no contexto político em que ocorrem.

Weber (1992) também observa o crescimento contínuo da produção na área, compreendendo-o dentro do processo de expansão da pós-graduação de ciências sociais e de educação, bem como da inserção paulatina de programas de capacitação docente nas políticas educacionais. A autora também ratifica o parco interesse dos cientistas sociais pelo objeto educacional, ponderando da seguinte forma:

O relativo desinteresse pelos problemas educacionais têm de certo modo persistido entre os cientistas sociais, bastando assinalar que, na pós-graduação, na área de Sociologia, conforme estudo recente realizado por C. B. Neves (1991), apenas quatro programas (UFRGS, UNB, IUPERJ e UFPE), dentre os 13 existentes, desenvolvem linhas de pesquisa que envolvam questões ligadas explicitamente à educação. (Weber, 1992, p. 25)

Neste balanço são apontadas ainda fragilidades teóricas e metodológicas encontradas nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, marcadas principalmente pelo caráter globalizante das

explicações desenvolvidas, ainda que se possa ser observada uma mudança no horizonte. Por fim, indica-se alguns grandes temas que orientariam a pesquisa em SE até aquele momento: (1) Estado e educação; (2) universidade e sociedade; (3) o professor e sua prática pedagógica; e (4) educação popular.

Estas críticas às pesquisas desenvolvidas nas faculdades de educação também são retomadas por Cunha (1992a, 1992b), que as elabora dentro de uma análise mais ampla acerca do distanciamento dos cientistas sociais do objeto educacional, cuja gênese seria a reforma universitária, que teria levado a um isolamento do debate educacional nas faculdades de educação. Este isolamento institucional teria levado ainda à emersão de áreas de pesquisa e disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas à educação, o que teria desencadeado o seguinte cenário no campo da SE:

104

Sem a mediação dos sociólogos, essas teorias foram frequentemente empregadas de modo leviano, onde valia a interpretação de seus intérpretes que as dos autores. Depois de usos e abusos, foram descartadas como trastes inúteis, como se tenta fazer, agora, com a difusão equivocada da categoria *teorias reprodutivistas*, na qual se junta a produção de autores tão distintos quanto Althusser, Bourdieu, Bowels e Baudelot. Com isso, o campo educacional tornou-se fértil para a germinação e o crescimento de representações equivocadas que se expressão em linguagem parasociológica, e que têm sido empregadas eficazmente nas disputas que configuram esse campo. (Cunha, 1992b, p. 175-176, grifo do autor)

Apesar das duras críticas, Cunha (1992b) reconhece a relevância de tais programas ao manterem pesquisas acerca de temáticas pouco exploradas pela sociologia, de modo que haveria uma dupla face na agenda de pesquisa em SE nos programas de educação.

Uma década mais tarde, Neves (2002) realiza um novo balanço que retoma algumas das questões anunciadas por Cunha e por Weber. Todavia, Neves aponta para um expressivo crescimento no número de pesquisadores voltados para o debate educacional no campo da sociologia, bem como para uma ampliação temática da agenda de pesquisas. Destaca os seguintes temas como emergentes neste contexto: (1) escolaridade e desigualdades sociais; (2) escola e violência; (3) escola e professor: trabalho e profissão; (4) políticas educacionais; (5) ensino superior em transformação; (6) educação e trabalho; (7) movimentos sociais e educação; e (8) educação e gênero.

Dentro de um período relativamente curto foram realizados levantamentos bibliográficos acerca da produção em grupos de trabalhos (GT) específicos, que passaram a se consolidar nas associações de pesquisa em ciências sociais e em educação – movimento que expressa uma diversificação de espaços de socialização das pesquisas científicas no país. Ganham destaque nesse contexto os balanços do GT “Educação e Sociedade”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) e do GT “Sociologia da Educação”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

O GT “Educação e Sociedade” iniciou suas atividades em 1982, marcado por uma orientação predominantemente sociológica. Oliven (1998) aponta a recorrência dos seguintes temas no GT: (1) universidade e ensino superior; (2) reflexões teórico-metodológicas; (3) educação e trabalho; (4) educação, Estado e sociedade; e (5) raça, gênero e educação. O autor também elenca as instituições mais presentes no GT: Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo, (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Por outro lado, o GT “Sociologia da Educação” da Anped foi criado em 1990, o que reflete as diferentes temporalidades de delimitação disciplinar nos campos das ciências sociais e da educação. Isso não implica dizer que não houvesse em período anterior trabalhos circunscritos à SE na Anped, entretanto não havia ainda um espaço institucional para tanto. Em balanço realizado por Costa e Silva (2003) acerca da produção deste GT, entre 1994 e 2002, são apontadas as seguintes temáticas como predominantes: (1) família/meio social; (2) teoria; (3) professorado – formação/representações; (4) outros; (5) minorias; (6) história/biografias; (7) política educacional – crítica/denúncias; (8) avaliação de políticas/experiências; (9) violência e indisciplina; e (10) cotidiano escolar. Atualizando a avaliação da produção deste GT, Cêa e Silva (2015) indicam a hegemonia das seguintes temáticas entre 2001 e 2010: (1) docência: formação, profissão, representações e identidades; (2) trajetórias escolares/acadêmicas: sucesso e insucesso; (3) política; (4) multiculturalismo, diferença e minorias; (5) cotidiano escolar; (6) juventude; (7) violência e indisciplina na escola; (8) teoria sociológica; (9) família/meio social e escolarização; (10) relações escola-família; (11) desigualdades/mudança social; (12) ensino superior; (13) infância; e (14) tecnologias na escola.

Em que pesem as diferenças em termos de agenda dos dois GT, é importante visibilizar o fato de que há um trânsito de pesquisadores entre esses diversos espaços institucionais, como bem apontam Costa e Nogueira (2009, p. 228), ao analisarem o caso do GT “Educação e Sociedade” existente no Congresso Brasileiro de Sociologia.

Paradoxalmente, a temática educacional ainda ocupa espaço restrito entre os programas de pós-graduação em ciências sociais. Nas três edições sob nossa organização quase todos os trabalhos submetidos e aprovados são provenientes de

faculdades e programas de pós-graduação em educação. O mesmo pode ser observado nas reuniões anuais da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, no GT homônimo ao da SBS. Parece haver alguma tendência recente à mudança nesse quadro, com número crescente de trabalhos institucionalmente vinculados à área de ciências sociais, em termos mais estritos, mas é algo discreto.

Acerca das diferenças de agenda existentes entre esses dois espaços, Martins e Weber (2010) as sintetizam entre a SE produzida nos departamentos de sociologia/ciências sociais e a SE desenvolvida nas faculdades de educação, indicando que enquanto esta se volta prioritariamente para a análise da educação básica, aquela tem focado na investigação acerca do ensino superior. Os autores apontam ainda que o processo de apropriação da sociologia pelo campo da educação sem que o contrário também ocorresse pode refletir tanto o parco interesse dos sociólogos pela educação, como a compreensão dos pesquisadores do campo educacional acerca da complexidade do objeto de pesquisa em questão, e da necessidade de incorporar outras perspectivas teóricas e metodológicas à sua análise.

Oliveira e Silva (2014), ao analisarem os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apontam, por sua vez, para o crescimento exponencial de grupos com linhas de pesquisa vinculados à SE nos últimos anos, que foi acelerado a partir dos anos 2000 e mais ainda a partir de 2010 – o que pode ser compreendido como reflexo da própria expansão do ensino superior, que tenderia a impulsionar as pesquisas em SE (Isambert-Jamati e Maucorps, 1972). Nesta análise já podemos observar um cenário no qual há uma distribuição relativamente homogênea dos grupos de pesquisa relacionados a SE nos

programas de pós-graduação em educação e em ciências sociais, o que indica certa tendência à superação de algumas questões colocadas nos balanços de décadas anteriores, que percebiam a educação como uma temática apenas secundariamente explorada pela sociologia. Estas conclusões convergem com o que aponta Sobral (2013), ao indicar a persistência da educação como temática no campo da sociologia, ainda que articulada a outras temáticas mais gerais, como ciência, cultura etc.

Em trabalho posterior, Oliveira e Silva (2016), ocupando-se dos programas de pós-graduação em sociologia, observam o fato de que parte significativa dos programas na área possuem linhas de pesquisa com algum vínculo com a educação, e que tem ocorrido uma ampliação da agenda de pesquisa nesta seara, passando a incorporar também o debate acerca da realidade na educação básica. E em novo trabalho, analisando a produção recente de artigos publicados em periódicos de programas de sociologia com linhas de pesquisa em educação, os autores apontam para uma maior diversidade de temas, mesmo num contexto no qual o debate sobre o ensino superior continua sendo o principal tópico de pesquisa em educação nestes programas (Oliveira e Silva, 2020).

Se por um lado Oliveira e Silva (2016) percebem um crescente interesse das pesquisas desenvolvidas nos programas de sociologia pela educação básica, por outro, Almeida e Hey (2018) também apontam para um crescente interesse das pesquisas nos programas de pós-graduação em educação pelo ensino superior. Esta guinada observada na agenda de pesquisa de ambos os campos de pesquisa pode indicar a existência de uma convergência mais ampla de interesses nesses espaços institucionais, marcada por mudanças significativas que ocorreram na última década no campo das políticas educacionais, como a expressiva expansão do ensino superior, o advento das ações afirmativas e a reintrodução

da sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio.

Barbosa e Gandin (2020), por outro lado, destacam a existência de três principais vertentes de análise neste campo: (1) abordagens sistêmicas ou estruturais: classe social, o papel das famílias, o ambiente social; (2) abordagens individualistas: desigualdades sociais, desigualdades de oportunidades educacionais, trajetórias escolares; (3) abordagens de médio alcance: organização e processos educativos formais. Dentro de cada uma dessas vertentes haveriam temas que se destacam. Na primeira teríamos: (a) famílias e a educação fundamental; (b) juventudes e o ensino médio; (c) relação do sistema educacional com o ambiente (social); e (d) Estado e políticas educacionais. Na segunda: ensino superior e estratificação horizontal. E, por fim, na terceira destacam-se os temas: a) conflito ou cooperação: os papéis no sistema escolar; e (b) currículo explícito e oculto.

109

A linha de pesquisa em sociologia da educação

Para melhor compreensão acerca da institucionalização da pesquisa em SE no Brasil, examinaremos nesta seção as linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em sociologia e em educação no Brasil. O levantamento das linhas de pesquisa aqui analisadas se deu a partir dos dados referentes ao ano de 2019 disponibilizados na plataforma Sucupira, e das informações disponibilizadas nas próprias páginas eletrônicas dos programas. Nos interessa, aqui, analisar com mais cuidado as linhas de pesquisa nos programas de sociologia que explicitamente indicam vínculo com a educação e vice-versa.

Nesta direção, cabe aqui uma nota metodológica acerca do recorte que estabelecemos. A área de avaliação de sociologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é composta por programas de pós-graduação em sociologia, mas também em

ciências sociais, sociologia política e sociologia e antropologia. Totaliza doze programas apenas com mestrado, um apenas com doutorado, dois mestrados profissionais e 37 programas com mestrado e doutorado. Ainda que possamos reconhecer que a interdisciplinaridade é uma das marcas constitutivas da formação em sociologia no Brasil – especialmente a partir do arranjo das ciências sociais (Lima e Cortes, 2013) –, de tal modo que a produção sociológica não se restringe aos programas *stricto sensu* em sociologia, nos interessa aqui analisar com maior profundidade justamente a produção disciplinar neste campo; devido a tanto, nossa análise recai unicamente sobre os 21 programas de pós-graduação em sociologia.

110 Na mesma direção, também é perceptível que há programas de pós-graduação em sociologia que não indicam explicitamente as pesquisas em educação, mas que possuem pesquisadores dedicados à temática; ou ainda programas de educação que não possuem linhas de pesquisa explicitamente orientadas a partir da sociologia, mas que possuem pesquisadores que desenvolvem investigações no campo da SE. Entretanto, nossa opção por centralizar a análise nos programas que explicitam o diálogo entre as duas disciplinas ocorre, justamente, por compreendermos que nesses programas a SE estaria mais consolidada em suas respectivas agendas de pesquisa, possibilitando uma melhor percepção acerca da sua institucionalização no meio acadêmico brasileiro.

Nesta direção observamos que, entre os 21 programas de pós-graduação em sociologia, seis apresentam linhas de pesquisas vinculadas à educação, que são apresentadas no Quadro 1 com suas respectivas ementas.

Quadro 1
Linhas de pesquisa em programas de pós-graduação em sociologia

Instituição	Linha	Ementa
UFPI	Estado e Sociedade: trabalho, educação, atores políticos e desigualdades sociais	Um aspecto fundamental das sociedades contemporâneas é a articulação entre os mundos do trabalho, a educação e o modo como os diversos atores políticos lidam com estas instituições sociais. Neste sentido, conceitos como desigualdade social, desenvolvimento, empreendedorismo e suas relações com os movimentos sociais têm implicação sobre a compreensão das mudanças sociais que fundamentam nossa existência social contemporânea. As pesquisas desta linha terão como horizonte o estudo desses conceitos e suas significações sociais, especialmente no Nordeste brasileiro e no Piauí, onde as questões da educação, mobilização política e do desenvolvimento econômico podem ter profunda influência sobre a compreensão dos processos que caracterizam a desigualdade social.
UnB	Educação, Ciência e Tecnologia	Acompanha e avalia políticas e programas sociais e suas relações com o processo de desenvolvimento nacional. Investiga as condições e as novas práticas de produção do conhecimento científico e tecnológico, a partir do contexto da globalização, da democratização e seus impactos na sociedade brasileira. Discute a participação de diferentes atores sociais na elaboração das políticas: o Estado, o setor produtivo e a comunidade científica. Aborda questões educacionais emergentes, como a diversificação do ensino superior, a evolução do sistema de pós-graduação, a avaliação institucional e a formação de quadros profissionais e científicos.
USP	Sociologia da Educação	A área de concentração abarca o estudo das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, investigando as instituições e as práticas educacionais em suas articulações com outras esferas da experiência social, tanto nas sociedades contemporâneas, em geral, como, especificamente, na sociedade brasileira. Nesse sentido, engloba pesquisas sobre a história dos sistemas institucionais de ensino, a constituição do sistema educacional no Brasil, a experiência acadêmica no Brasil moderno e contemporâneo, a educação na teoria sociológica, as relações entre a escola e as classes sociais, as políticas educacionais, as representações acerca da escola e da educação, os espaços e sujeitos de práticas educacionais externas à escola nas sociedades modernas. Explorando as dimensões sociais, políticas e culturais da educação, os estudos desenvolvidos no âmbito desta área dialogam com outros temas de pesquisa sociológica, como o trabalho, a juventude, a ciência, a cultura e a democracia.

111

(continua...)

Quadro 1 (continuação)

Instituição	Linha	Ementa
UFG	Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea	Esta linha de pesquisa privilegia estudos sobre a sociologia da educação, articulando os referenciais teórico-metodológicos das ciências sociais à educação. Estuda política educacional, abordando as relações entre estado e sociedade; as práticas educacionais e os sujeitos contemporâneos; os sistemas escolares; da educação e cultura escolar; desigualdades educacionais e sociais; teoria crítica e educação; ensino e os processos de formação docente; o papel social das licenciaturas e do ensino médio; assim como também estudos de experiências em educação não formal.
UFPE	Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia	Busca estudar o impacto de tecnologias recentes na configuração de campos profissionais, bem como sobre o mundo do trabalho. Busca, ainda, compreender as práticas educacionais a partir deste impacto.
UFRGS	Sociedade e Conhecimento	Análise da relação entre conhecimento e sociedade e de sua especificidade no contexto contemporâneo. O foco é a compreensão do caráter social da produção do conhecimento e a investigação das implicações da produção e reprodução do conhecimento para a sociedade. A linha contempla os seguintes campos de pesquisa: sociologia da educação (pesquisas sobre educação, políticas educacionais, educação superior); sociologia da ciência e da tecnologia (ciência, reflexividade, papel da tecnologia e da inovação); teoria sociológica (epistemologia, teoria clássica e contemporânea); Sociologia da moral e da religião (análises teóricas e empíricas dos fenômenos morais, dos fenômenos religiosos e da relação entre ambos); sociologia da cultura (pesquisas sobre cultura e conhecimento).

UFPI: Universidade Federal do Piauí; UFG: Universidade Federal de Goiás.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Por outro lado, a educação apresenta-se como a maior área de avaliação do grande campo das ciências humanas, agregando em seus programas um vasto número de professores credenciados, ultrapassando cem docentes entre permanentes e colaboradores nos programas da USP e da Unicamp, por exemplo. Atualmente a área é formada por 47 programas apenas com mestrado, um apenas com doutorado, 49 mestrados profissionais e 88 programas com mestrado e doutorado. Em nossa análise, estamos considerando

apenas os programas acadêmicos, excluindo os mestrados profissionais, por compreendermos que eles possuem uma natureza sensivelmente diferente em termos de formação de quadros para a pesquisa. Neste cenário encontramos também, curiosamente, seis programas com linhas de pesquisa que indicavam um diálogo explícito entre a sociologia e a educação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2
Linhas de pesquisa em sociologia em programas
de pós-graduação em educação

Instituição	Linha de Pesquisa	Ementa
USP	Sociologia da Educação	Abrange estudos socioculturais da escola, dos sistemas escolares, dos processos educativos e de seus agentes e experiências em educação não formal ou escolar. Examina as relações entre a educação e a sociedade, compreendendo os processos culturais, as ideologias, as instituições políticas, os sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência e emancipação, quer sob o ponto de vista dos indivíduos, dos grupos ou dos movimentos sociais.
Unicamp	Educação e Ciências Sociais	Esta linha de pesquisa trata a educação a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas das ciências sociais. A formação do pesquisador e do educador nessa linha se dá por meio de diálogos interdisciplinares em diferentes campos e temas de pesquisa.
UFSCar	História, Filosofia e Sociologia da Educação	– História da educação: da antiguidade aos dias atuais; – História da educação brasileira: da pedagogia brasileira aos dias atuais; – Filosofia da educação: da Paidéia homérica à concepção omnilateral de formação humana contemporânea; – As correntes filosóficas na educação brasileira: da colônia aos nossos dias; – Aplicação das correntes clássicas da sociologia da educação para a compreensão dos fenômenos relacionados à escolaridade da juventude; – O aporte teórico da sociologia para a compreensão dos movimentos sociais ligados à educação; – Estudos das instituições escolares, das políticas educacionais e da relação entre educação e trabalho nas perspectivas históricas, filosóficas e sociológicas; – Análise bibliométrica e epistemológica da produção científica em educação.

(continua...)

Quadro 2 (continuação)

Instituição	Linha de Pesquisa	Ementa
UFMG	Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais	Relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares na educação básica e na educação superior. Análise sociológica de estratégias, processos e práticas de escolarização em diferentes meios sociais. Estudos sobre trajetórias escolares. Estudos sobre a relação família-escola. Estudo do efeito-estabelecimento e do efeito sala de aula.
UFSC	Sociologia e História da Educação	Estudos e pesquisas em torno dos pressupostos epistemológicos da sociologia e/ou da história em articulação com o campo educacional em suas múltiplas abordagens, objetos e fontes, a partir de eixos temáticos passíveis de diálogo: 1) sociologia da educação: estudos sociológicos da escola. Sistemas institucionais de ensino. Socialização, formação e cultura escolar. Classes, identidades sociais e profissionais. Sociedade, literatura e educação. 2) História e historiografia em processos educativos: teorias da História. O ensino de História e suas metodologias. História das disciplinas escolares. A educação como objeto da pesquisa histórica nos diversos temas: aprendizagem, saberes docentes, memória, etnia, gênero, geração, currículo, livros didáticos.
UFC	Filosofia e Sociologia da Educação	Esta linha tem por objetivo discutir temas relacionados à educação, sobretudo à educação brasileira, a partir de uma variada gama de perspectivas teóricas no âmbito da filosofia e da sociologia. Nesse sentido, a linha se subdivide nos seguintes eixos temáticos: economia política, sociabilidade e educação – este eixo tem o materialismo histórico como enfoque fundamental, a dialética como referencial epistemológico e metodológico, e a economia política crítica como conteúdo analítico unificador dos diversos aspectos da realidade social plural e complexa com a qual se articula o subcomplexo educativo. Conta com o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional, o Labor. O Labor mantém uma revista eletrônica (www.revistalabor.ufc.br), e coordena uma coleção editorial de livros e coletâneas nas Edições UFC. O eixo filosofias da diferença, antropologia e educação promove estudos e pesquisas acerca das implicações da educação tanto com as novas formas de governabilidade e regulamentação biopolítica dos indivíduos e coletividades como com as novas expressões de resistência a essas formas, a partir do pensamento da diferença e do aporte socioantropológico. O eixo de pesquisas de filosofia, política e educação traz temáticas que se relacionam ao marxismo, às correntes neomarxistas, à filosofia política e à educação. O grupo mantém um encontro anual aberto que já se tornou referência regional na área de filosofia da educação.

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos; UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais; UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina; UFC: Universidade Federal do Ceará.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Interessante perceber que dentre os programas dos dois campos, apenas alguns poucos indicam a existência de linhas de pesquisa em SE, havendo normalmente uma combinação com outras temáticas e orientações teóricas. No caso dos programas de sociologia predomina a combinação da educação com outras “temáticas” de pesquisa, principalmente com “ciência e tecnologia”; ao passo que na educação a sociologia figura recorrentemente combinada com outras ciências humanas, como a filosofia e a história, compondo normalmente o que se denomina nesta área de “fundamentos da educação”. Silva (2017), ao analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, indica que o conjunto de tais programas forma um total de 126 linhas de pesquisa, dentre as quais os fundamentos da educação ocupam a terceira posição em expressividade numérica, com 12,4% do total de linhas, atrás somente de política e gestão educacional (16%) e formação e trabalho docente (14%). Desse modo, o fato de a sociologia figurar aqui ao lado de outros campos das ciências humanas para se pensar a educação é coerente com a própria história e desenvolvimento do espaço acadêmico específico da educação no universo acadêmico mundial e brasileiro (Furlong e Lawn, 2009).

115

Na USP, tanto os programas de sociologia quanto os de educação possuem linhas de pesquisa específicas em SE, o que pode indicar a existência de certa tradição em investigações nesta área. Beisiegel (2013), ao analisar a trajetória da USP com pesquisas em SE, aponta para a relevância que teve a ampliação de recursos para pesquisas nesse campo a partir dos anos de 1950, com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais em São Paulo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e a Fundação Carlos Chagas (FCC).

Outro dado interessante de se observar é que, no caso das linhas em educação em programas de sociologia, há uma maior dispersão geográfica, com dois programas no

Nordeste (UFPE, UFPI), dois no Centro-Oeste (UFG, UnB), um no Sul (UFRGS) e um no Sudeste (USP), ao passo que no caso dos programas da educação há uma clara concentração no Sudeste (UFSCar, UFMG, Unicamp e USP) e apenas dois programas fora desta região, um no Sul (UFSC) e um no Nordeste (UFC). Fugiria do foco e do escopo deste artigo examinar em profundidade as razões dessa dispersão espacial, uma vez que isso se relaciona ao próprio desenvolvimento da educação, da pesquisa, da ciência e da tecnologia, de modo geral, e das ciências sociais e da educação, de modo mais específico, além da região e da agenda de cada linha de pesquisa.³

Os agentes: trajetórias e agendas de pesquisa

Ao analisarmos os agentes envolvidos no campo da SE no Brasil, é preciso ter em vista que nos referimos a um grupo profundamente heterogêneo, uma vez que estão inseridos em programas de pós-graduação com distintas temporalidades, e que ocupam posições distintas na hierarquia acadêmica.

No caso dos programas de pós-graduação em sociologia, encontramos uma distribuição de pesquisadores que tende a indicar a presença mais isolada daqueles dedicados ao campo da SE, o que não significa dizer que outros pesquisadores vinculados a outras linhas de pesquisa não desenvolvam diálogos com a área da educação. Considerando tal questão, encontramos a seguinte distribuição: uma pesquisadora na UFPE, uma na UFRGS, uma na USP, dois na UFPI, três na UFG e cinco na UnB.

Chama atenção o fato de que, apesar de a USP indicar a existência de uma linha de pesquisa específica em SE, nela

³ Uma correlação entre o que se denomina de “questão regional” (Fialho, 2006) e o desenvolvimento do aparato ligado ao ensino superior, aos programas de pós-graduação e à ciência pode configurar um caminho interessante para aprofundar esta discussão em torno das diferenças regionais quando da análise de uma área específica do conhecimento

encontramos apenas duas professoras vinculadas, sendo que uma delas desenvolve pesquisas mais diretamente relacionadas aos estudos de juventude. Do mesmo modo, a UFPE e a UFRGS, que figuram desde os primeiros balanços sobre SE no Brasil como instituições de referência na área, possuem somente uma pesquisadora vinculada a esta linha.

Tomando o grupo de treze pesquisadores à análise, observa-se que nove (69%) realizaram estudos doutorais em sociologia, e majoritariamente no Brasil, concentrados em termos de formação doutoral principalmente na UnB e na USP, havendo casos pontuais de doutoramentos na Unicamp, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), UFG e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Somando-se aqueles que realizam seus doutorados também em ciências sociais (um caso) e ciência política (um caso), considerando assim a área das ciências sociais, temos que onze (84%) pesquisadores deste grupo doutoraram-se nesta área, e em meio a este universo sete (53%) realizaram toda a formação exclusivamente em ciências sociais. Todavia, todos aqueles que realizaram os estudos doutorais antes dos anos 1990 o fizeram no exterior, o que pode refletir a ainda incipiente estrutura de pós-graduação que havia naquele momento, com um número mais limitado de cursos de doutorado na área, confirmando ainda o que Lima (2019) apontou como uma tendência geral no campo formativo das ciências sociais brasileiras.

Oito (61%) deles realizaram estudos pós-doutorais, majoritariamente no exterior, concentrando-se em Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra e Portugal. Esta concentração, principalmente nos três primeiros países, pode indicar a existência de uma circulação privilegiada de autores e teorias no campo da SE que se desenvolve no Brasil. Por outro lado, esses dados também indicam que tais pesquisadores possuem uma intensa circulação internacional, que eventualmente pode se refletir em uma mais intensa

internacionalização das discussões desenvolvidas nesse campo, o que ainda se coloca como um desafio para a sociologia brasileira como um todo (Scalon e Miskolci, 2018). Considerando-se doutorado e pós-doutorado, oito (61%) destes pesquisadores tiveram alguma formação no exterior, o que em alguns casos também se deu por meio da participação em programas como professores visitantes.

Também é interessante perceber que oito (61%) é o número daqueles que realizaram pesquisas relacionadas à educação em seus mestrados e/ou doutorados, ou seja, majoritariamente encontramos pesquisadores cuja vinculação a linhas de pesquisa no campo da educação reflete suas trajetórias acadêmicas. E ainda que predomine um perfil de pesquisador formado estritamente no campo das ciências sociais, seis deles (46%) realizam parte de sua formação fora desse campo, o que conflui para as considerações de Dwyer, Barbosa e Braga (2013), que indicaram que os pesquisadores brasileiros confluem mais fortemente na formação doutoral, em que predominam as ciências sociais. Apesar de bastante recorrente o trânsito entre as ciências sociais e a educação, apenas duas pesquisadoras (15%) apresentam tal diálogo em suas formações, o que aponta para o fato de que pesquisadores com esse tipo de percursos não lineares possuem menos espaço nos programas de pós-graduação em sociologia.

Em termos de experiência, apenas três (23%) possuem menos de dez anos de doutorado completo, cinco (38%) têm entre dez e vinte anos e outros cinco (38%) possuem mais de 20 anos de doutorado completo. Se, por um lado, esses dados podem indicar um perfil bastante consolidado de pesquisadores, por outro apontam para certa dificuldade de renovação de quadros que desenvolvam pesquisas no âmbito da SE.

Estes pesquisadores formaram um conjunto de, até este momento, 134 mestres e 72 doutores, ainda que nem todas as dissertações e teses estivessem relacionadas diretamente ao tema da educação. Todavia, a efetividade na formação de

quadros pode indicar certa capilaridade da discussão, uma vez que mesmo pesquisadores que não desenvolveram suas pesquisas em SE podem ter entrado em contato com a atividade de núcleos de pesquisa, grupos de estudos etc. que são liderados por estes pesquisadores.

Podemos ainda apontar que três deles (23,7%) são bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq, o que denota uma posição privilegiada no campo, especialmente ao considerarmos que há entre esses uma bolsista “1A” (da UFRGS) e um bolsista “1B” (da UnB), o que os situa no topo na hierarquia acadêmica, segundo a classificação estabelecida pelo CNPq, que é amplamente reconhecida pelos pares no país.

Por fim, cabe examinar os projetos atuais de tais pesquisadores, com a ressalva que em dois casos não havia a indicação de projetos em curso. Foram encontrados no total dezesseis projetos em curso, dos quais três (18,75%) se relacionam com pesquisas no âmbito da educação básica e quatro (25%) com o ensino superior, e ainda temos oito projetos (50%) vinculados com outras temáticas que não a educação. Isso implica afirmar que, apesar de encontrarmos ainda uma predominância de pesquisas de SE nos programas de pós-graduação em sociologia que se vinculam ao ensino superior, como aponta o balanço de Martins e Weber (2010), essa tendência já não está posta de forma hegemônica na agenda de pesquisa de tais programas. Nos últimos anos, ganharam visibilidade aquelas pesquisas que se relacionam com a educação básica, com destaque para aquelas vinculadas ao ensino de sociologia, o que redimensiona tais programas, que passam também a serem percebidos como espaços de formação continuada para os professores da educação básica (Silva e Lima, 2017).⁴

119

⁴ Esse processo se consolida com a criação do mestrado profissional em ensino de sociologia em rede (ProfSocio), que iniciou suas atividades em 2018 e cuja gênese encontra-se na criação do mestrado profissional em ciências sociais para o ensino médio da Fundação Joaquim Nabuco.

Também é importante considerar que os elementos de legitimação no campo acadêmico da educação são outros, o que possui implicações sobre essa proximidade com uma agenda de pesquisa que prioriza a educação básica. Como indicam Caregnato, Miorando e Leite (2018, p. 228-229):

[...] esse subcampo acadêmico-científico é atravessado por uma racionalidade prática, uma diferença, ligada a um efeito imediato nas redes escolares, e essa relação com as escolas, instâncias governamentais e instâncias administrativas das instituições escolares compõem uma forma de capital simbólico própria com um valor/uma utilidade que pode ser equivalente ao que, nos outros campos, é representado pelo capital científico tradicional. Esse envolvimento também impacta uma estruturação menos rígida do campo científico, de suas linguagens disciplinares e de seus códigos sociais, tornando-o mais permeável e menos delimitado em termos epistemológicos. Essas características, por sua vez, traduzem-se em desafios para o reconhecimento social da educação como ciência.

120

Por outro lado, nos programas de pós-graduação em educação os dados relativos à configuração dos pesquisadores apontam para um espaço com um número bastante superior de agentes. São, ao todo, 62 docentes/pesquisadores nestes programas de pós-graduação,⁵ distribuídos da seguinte maneira: 17 na USP, 18 na Unicamp, 6 na UFSCar, 8 na UFMG, 6 na UFSC e 7 na UFC. Chamam atenção naturalmente os casos da USP e da Unicamp e, se pensarmos nas fronteiras das linhas de pesquisa das quais tratamos anteriormente, os programas de pós-graduação em educação que

⁵ O número elevado de sujeitos no interior do recorte que este artigo opera, no caso da área da educação, se deve ao volume de Programas de pós-graduação em educação no Brasil e, conseqüentemente, de professores nestes programas – Silva (2017) registrou em sua pesquisa um total de 2.946 docentes/pesquisadores nestes programas.

possuem uma linha específica em SE – e não são baseada nos fundamentos da educação – (que são a USP e a UFMG, e ainda Unicamp, no âmbito das ciências sociais) somam mais de 69% do total destes pesquisadores.

Acerca da formação destes 62 pesquisadores, e tomando seus currículos à análise, destacam-se duas questões: 33 deles (53%) tiveram uma trajetória formativa linear, ou seja, seguiram na mesma área/curso entre a graduação e o doutorado, sendo 19 na área da educação (graduação em pedagogia e mestrado e doutorado em educação) e 14 na área das ciências sociais/sociologia; 29 pesquisadores (aproximadamente 47%), por outro lado, tiveram uma formação híbrida, marcada pelo trânsito em diferentes áreas do saber, dentre os quais 19 sujeitos transitaram em áreas bastante diversas⁶ e 10 circularam entre as ciências sociais e a educação na sua formação. Nesse sentido, podemos afirmar que a maior parte dos pesquisadores ligados à SE nos programas de pós-graduação em educação possui uma trajetória linear na educação ou nas ciências sociais ou, ainda, uma trajetória híbrida que mescla estas duas áreas do conhecimento – somam-se, assim, 43 pesquisadores, o que equivale a 69% do total.

Interessante perceber que 30,64% dos pesquisadores que se dedicam à SE nestes programas se formaram exclusivamente em educação; isso pode indicar o desenvolvimento de um campo autorreferido em SE, que se distancia de uma formação disciplinar no âmbito das ciências sociais/sociologia. Porém devemos nos atentar ao fato de que algumas formações acadêmicas, como as titulações em “ciências da educação” obtidas no exterior, apontam para uma configuração particular da SE, dado o grau de autonomia disciplinar que essa área do conhecimento atingiu em determinados contextos. Por outro lado, o contingente

121

⁶ Em ordem percentual, estas áreas são: psicologia, história, filosofia, serviço social, linguística, educação física, terapia ocupacional, arquitetura e urbanismo e engenharia de materiais.

de pesquisadores que transitaram entre as ciências sociais e a educação pode apontar para a dificuldade de se inserir uma agenda de pesquisa em educação junto a programas de ciências sociais/sociologia, seja para aqueles cuja formação inicial é no campo das ciências sociais; ou ainda para quem busca por legitimação científica, no caso daqueles cuja formação inicial é em educação, ainda que não possamos, aqui, generalizar essas trajetórias.

Até o momento, 33 destes pesquisadores (53%) realizaram pós-doutorado. Chama atenção o fato de a maioria se concentrar no exterior: são 24, neste caso (73%) – em ordem de percentual, temos França, Estados Unidos, Espanha, Alemanha, Portugal, Inglaterra, Itália, Cabo Verde e Argentina –, contra 9 (27%), que fizeram pós-doutorado no Brasil. No âmbito do processo de internacionalização, o número corresponde quase que exatamente ao percentual de pós-doutorados no exterior, isso porque 34 pesquisadores (55%) fizeram alguma etapa de sua formação fora do Brasil; este dado tem seu pico justamente no pós-doutorado, uma vez que é a primeira internacionalização na formação de 22 sujeitos.

Ao observarmos os períodos em que estes pesquisadores realizaram seus doutorados, é possível perceber de modo tangencial o tempo de experiência que possuem. O dado interessante, neste caso, é a diferença para o cenário dos pesquisadores dos programas de sociologia. Enquanto a maior parte dos sujeitos credenciados nos programas de sociologia está nas categorias temporais “entre dez e vinte anos” e “mais de vinte anos” de doutorado completo, os pesquisadores credenciados nos programas de educação estão dispostos da seguinte maneira: 34 (55%) possuem menos de dez anos de doutorado completo – destaca-se aqui um pesquisador que finalizou seu doutorado em 2017; 26 (42%) possuem entre dez e vinte anos; e, por fim, apenas 2 pesquisadores (3%) completaram seu doutorado há mais de vinte anos. Este quadro nos permite afirmar o perfil relativamente jovem dos

pesquisadores que desenvolvem a SE no interior dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, o que indica um intenso processo de renovação de quadros.

Para complementar esta informação, os números gerados pelo conjunto destes 62 pesquisadores ligados à SE no interior dos programas de pós-graduação em educação indicam, em contrapartida, a sua consolidação enquanto orientadores, o que pode estar relacionado diretamente à capacidade de formação de grupos de pesquisa, bem como de atração de estudantes para parcerias. Estes pesquisadores formaram, até o momento, 841 mestres e 450 doutores e, a exemplo dos programas de sociologia, mesmo que nem todas as dissertações e teses oriundas destas orientações dialoguem diretamente com a SE, estes números expressam o papel destes sujeitos na formação de novos quadros em nível de pós-graduação.⁷ A contraposição deste dado com o dado anterior, relativo ao tempo decorrido do doutorado até o momento, pode levar o leitor a incorrer em uma leitura apressada e, talvez, errônea da possível correlação entre eles. No sentido de complexificar a relação entre estes dados, apresentamos um caso que exemplifica o movimento que alguns pesquisadores, com um número elevado de orientandos ao longo de sua carreira, provocam, puxando a média para cima: um pesquisador da Unicamp orientou 96 mestres e 57 doutores, doutorou-se em 1984 e exerce a docência no ensino superior desde 1974 no México, quando ainda era mestre.

Ainda no que tange à experiência e à carreira destes pesquisadores, ressalta-se que dezessete deles são bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq, o que representa 27% e indica necessariamente uma posição de poder e privilégio acadêmico que, somada ao mesmo índice revelado anteriormente pelos programas de pós-graduação em

⁷ No âmbito da formação continuada após a conclusão do doutorado, estes pesquisadores orientaram ainda 62 estudantes/professores em nível de pós-doutorado.

sociologia, oferece um panorama da importância destes sujeitos nos seus respectivos campos de atuação, dentre os quais a SE figura. No caso dos pesquisadores situados nos programas de pós-graduação em educação, vale a pena destacar ainda que neste grupo há uma bolsista “1A” (USP) e dois bolsistas “1B” (Unicamp e UFMG).

A categoria mais complexa de promover uma comparação entre os casos dos programas dos dois campos de pesquisa é, notadamente, composta pelos projetos de pesquisa. Isso se deve ao fato de que, ao objetivarmos os dados relativos aos programas de pós-graduação em educação, é natural que a maior parte das pesquisas trate exatamente de objetos próprios da educação. Esta diferença fica evidente diante dos dados: 3 professores não indicaram projetos em andamento em seus currículos; foram mapeados 112 projetos em andamento, dentre os quais apenas 10 (9%) não se vinculam à educação; 56 projetos tratam da educação básica (50%), enquanto 32 projetos tratam do ensino superior (28,5%) – dado que corrobora a ideia de uma divisão do trabalho na SE entre as áreas da sociologia e da educação (Martins e Weber, 2010). Temos ainda 14 projetos (12,5%) que objetivam espaços não-escolares.

Conclusões

Do ponto de vista da autorreflexão realizada pelos pesquisadores com relação aos seus próprios campos de investigação, a sociologia e, mais especificamente, a SE contam com uma crescente atenção no cenário nacional. Os balanços que vêm sendo publicados mais sistematicamente desde a década de 1970 demarcam questões históricas e desafios que têm se colocado como imperativo para se pensar os contornos que esta área do conhecimento tem ganhado, seja no âmbito da sociologia ou da educação. As suas bases epistemológicas, seus objetos, sua pluralidade, sua identidade enquanto disciplina e seu pertencimento institucional são

exemplos de panos de fundo sobre os quais a produção acadêmica, os pesquisadores e os espaços de desenvolvimento da SE no Brasil vêm se apoiando no cenário recente.

Nesse sentido, o presente artigo conferiu continuidade a esta tradição, ao passo que se preocupou em tratar de um espaço significativo para o processo de consolidação da SE no país: os programas de pós-graduação. Ao tomar a mútua presença da SE nos programas de pós-graduação em sociologia e em educação, nos ocupamos da caracterização das linhas de pesquisa ligadas diretamente à SE e dos agentes que compõem ambos os programas em questão. As aproximações e distâncias que emergiram da análise comparativa entre a SE desenvolvida nos programas de sociologia e aquela desenvolvida nos programas de educação constituíram, pois, expressões das dinâmicas históricas que se colocam como fundamentos para se compreender os desenhos atuais próprios desta disciplina.

Destaca-se, no exercício analítico aqui empreendido, o fato de existirem exatamente seis programas de pós-graduação em cada área com linhas relacionadas à SE. Neste aspecto, merece atenção a USP, que figura como a única instituição, no recorte operado por este estudo, que apresenta linhas em SE nos seus respectivos programas de sociologia e de educação. A dispersão geográfica a que chegamos analisando estes dois tipos de programas aponta uma maior diversificação no âmbito da sociologia, que engloba quatro das cinco regiões do país, com igual destaque numérico para o Nordeste e o Centro-Oeste; já a educação traz uma notória concentração no Sudeste brasileiro. Ainda sobre as linhas de pesquisa, tem-se que em ambos programas a SE manifesta-se raramente como “sociologia da educação”, posto que há combinações com outras temáticas, áreas e orientações teóricas – predomina nos programas de sociologia o arranjo da SE com outros temas, em especial com ciência e tecnologia, enquanto nos programas de educação há uma forte

presença daquilo que se denomina de “fundamentos da educação” e que costuma combinar a SE com outras ciências humanas, especialmente com a filosofia e a história.

Curioso perceber que, se considerarmos o número total de programas de pós-graduação e de linhas de pesquisa, poderíamos afirmar que seria uma falsa evidência apontar para uma presença periférica da educação na agenda de pesquisa dos programas de educação, uma vez que proporcionalmente essas linhas de pesquisa em SE seriam mesmo mais expressivas nos programas de sociologia do que nos de educação. Todavia isso não implica dizer que não haja pesquisadores em SE em outras linhas de pesquisa, ou ainda que no caso dos programas pós-graduação em educação não haja linhas de pesquisa que, apesar de não apontarem um caráter disciplinar em SE, possuem uma forte influência da sociologia no desenvolvimento de suas pesquisas.

126

A nossa segunda frente de análise diz respeito aos sujeitos que ocupam a posição de docentes/pesquisadores nestes programas de pós-graduação. No empreendimento comparativo, algumas conclusões merecem realce. Primeiramente evidencia-se que, apesar de as linhas de pesquisa demonstrarem que a interdisciplinaridade atravessa os programas de ambos os campos, as trajetórias formativas dos agentes são indicativas de caráter interdisciplinar mais acentuado na educação, o que pode ser exemplificado pelas formações do tipo híbrida e ainda pela existência de pesquisadores que não possuem nenhuma formação em ciências sociais ou em sociologia, mas que se inserem no campo da SE – a trajetória linear em educação, que diz respeito ao percurso do tipo: graduação em pedagogia e mestrado e doutorado em educação, constitui principal exemplo desta questão.

Chama atenção também o fato de que trajetórias estritamente lineares na sociologia ocupam espaços na pós-graduação em educação, o que pode se dar por razões

ligadas aos movimentos de migração interna de mestres e doutores no país (Avellar, 2014; Lima, 2019), pela própria forma de arregimentação de pesquisadores nos programas de educação brasileiros, que é marcada pela interdisciplinaridade e por uma maior renovação de quadros na SE; ao passo que esta renovação ocorre de forma mais lenta nos programas de sociologia.

Ainda sobre os pesquisadores com trajetórias lineares na sociologia e que estão credenciados nos programas de educação, outro dado interessante é o fato de que a maioria destes sujeitos não pesquisou educação anteriormente nos seus mestrados ou doutorados, por exemplo. Isso que pode indicar que a inserção na SE é uma elaboração *a posteriori*, construída a partir da inserção profissional nas faculdades de educação, ao passo que é recorrente o caso de pessoas com formação estrita na sociologia mas que pesquisaram educação ainda em suas trajetórias formativas.

Percebeu-se ainda uma presença mais marcante de pesquisadores consolidados nos programas de sociologia dedicados à SE, o que pode indicar também uma maior dificuldade de renovação de quadros nesses contextos, ainda que possamos observar um cenário recente de renovação geral das ciências sociais brasileiras (Lima, 2019). Este dado pode indicar ainda que as pesquisas em SE se institucionalizaram antes no programas de sociologia que nos de educação, ao menos em termos de demarcação da SE como um campo próprio de investigação. Isto contrasta com a rápida expansão no número de pesquisadores vinculados a programas de educação. Em todo o caso, em ambos os cenários, os pesquisadores dedicados à SE ocupam amiúde posições relevantes no campo acadêmico, na composição de comitês avaliadores, agências de fomento, corpo editorial de periódicos especializados, coordenação de grupos de trabalho etc.

Por fim, sublinhamos duas questões que afloram da análise das pesquisas em andamento registradas nos currículos dos agentes pesquisados: por um lado, há uma diferença marcante entre os dois domínios aqui estudados. Trata-se da predominância de investigações que não lidam com a educação nos programas de sociologia, as quais representam 50% do total; em contrapartida, nos programas de educação, como era de se esperar, esta taxa chega a 9% somente. Por outro lado, a discussão sobre a divisão do trabalho científico na SE entre as áreas ganha aqui uma atualização importante, pois, apesar de ainda predominarem nos programas de sociologia as pesquisas sobre o ensino superior e nos de educação as pesquisas sobre a educação básica, há uma ampliação da preocupação com a educação básica por parte dos pesquisadores que compõem os programas de sociologia e, inversamente, uma ampliação da ocupação com o ensino superior nos programas de educação.

Amurabi Oliveira

é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, em Educação e em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Camila Ferreira da Silva

é doutora em Ciências da Educação (Sociologia da Educação) pela Universidade Nova de Lisboa, com estágio pós-doutoral em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

Bibliografia

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; HEY, Ana Paula. 2018. "Sociologia da Educação: olhares sobre um campo em ascensão. *In*: MICELI, Sergio; MARTINS, Carlos Benedito (org.). *Sociologia brasileira hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial. pp. 253-310.
- AVELLAR, Sergio Oswaldo de Carvalho. 2014. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 11, n. 24, pp. 429-457.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. A. 2020. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. *Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais*, n. 91, pp. 1-38.
- BEISIEGEL, Celso Rui. 2013. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, pp. 589-607.
- CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo; LEITE, Denise. 2018. O campo da educação no Brasil: mudanças em atributos para legitimação dos pesquisadores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, pp. 211-232.
- CÊA, Georgina Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira da. 2015. Mosaicos das sociologias da educação no Brasil: mapeamento da produção do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI. *Quaestio*, v. 17, n. 1, pp. 215-241.
- COSTA, Marcio da; NOGUEIRA, Maria Alice. 2009. Desiguais oportunidades de escolarização: antigo tema sob novos olhares na Sociedade Brasileira de Sociologia. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, pp. 228-233.
- COSTA, Marcio da; SILVA, Graziella Moraes Dias da. 2003. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, pp. 101-120.
- CUNHA, Luiz Antonio. 1979. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Paper apresentado no I Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF.
- CUNHA, Luiz Antonio. 1992a. Reflexões sobre as condições de produção da Sociologia da Educação: primeiras aproximações. *Tempo social*, v. 4, n. 1-2, pp. 169-182.
- CUNHA, Luiz Antonio. 1992b. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos Cedes*, n. 27, pp. 9-22.
- DWYER, Tom; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; BRAGA, Eugenio. 2013. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira: perfil,

recrutamento, produção e ideologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 2, pp. 143-178.

FIALHO, Nadia Hage. 2006. Educação e desenvolvimento sustentável do Norte e Nordeste. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). *Educação, ciência e desenvolvimento local*. Belém: EDUFFA. pp. 13-30.

FURLONG, John.; LAWN, Martin. 2009. The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, v. 35, n. 5, pp. 541-552.

GOUVEIA, Aparecida Joly. 1989. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, v. 1, n. 1, pp. 71-79.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane; MAUCORPS, J. G. 1972. La Sociologie de L'Éducation: tendances actuelles de la recherche et bibliographie. *La Sociologie Contemporaine*, v. 20, n. 1, pp. 5-49.

LIMA, Jacob. 2019. A reconfiguração da sociologia no Brasil: expansão institucional e mobilidade docente. *Interseções*, v. 21, n. 1, pp. 7-48.

LIMA, Jacob; CORTES, Soraya Maria Vargas. 2013. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. *Civitas*, v. 13, n. 2, pp. 416-435.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. 2010. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Anpocs. pp. 131-201.

MEUCCI, Simone. 2011. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec: Fapesp.

MICELI, Sergio. 1989. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice. pp. 72-110.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. 2002. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)*. São Paulo: Ed. Sumaré; Brasília, DF: Capes. v. IV. pp. 351-437.

NOGUEIRA, Maria Alice. 2011. Contribuições francesas para o pensamento educacional e a formação de pesquisadores brasileiros. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 26, n. 1, pp. 63-69.

OLIVEIRA, Amurabi. 2013. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, pp. 179-189.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. 2014. Mapeando a sociologia da educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 2, pp. 289-315.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. 2016. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, pp. 1-15.

- OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. 2020. The sociology of education in Brazil today. *Revista de Sociología de la Educación*, v. 13, n. 1, pp. 39-54.
- OLIVEN, Arabela Campos. 1998. O GT Educação e Sociedade: um balanço de sua atuação. *Anuário de Educação*, v. 97/98, pp. 319-329.
- SCALON, Celi; MISKOLCI, Richard. 2018. Internacionalização: balanço e desafios para a sociologia brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, pp. 122-135.
- SILVA, Camila Ferreira da. 2017. *(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: autonomização dos espaços acadêmicos específicos*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- SILVA, Graziella. Moraes Dias da. 2002. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Braganca Paulista: Universidade São Francisco.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Ângela Maria de Sousa. 2017. A formação continuada de professores/as de sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu. *Teoria e Cultura*, v. 12, n. 1, pp. 35-49.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. 2013. A educação na pós-graduação em sociologia: um objeto escondido? *Estudos de Sociologia*, v. 1, n. 19.
- WEBER, Silke. 1992. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, pp. 22-32.
- WEBER, Silke. 1996. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.



PESQUISA SOCIAL EM EDUCAÇÃO E O SUCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL¹

Fernando Tavares Júnior²

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: ftavares@caed.ufjf.br

Orcid: 0000-0001-7892-4017

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-133154/110>

Educação no Brasil e suas Ciências Sociais

O argumento está organizado em alguns passos, começando por uma breve contextualização sobre a educação básica no Brasil contemporâneo, especialmente os sistemas públicos de ensino e também tangendo o panorama do campo da Sociologia da Educação Brasileira e algumas de suas pesquisas recentes, em particular, o que a pesquisa sociológica em educação nos aponta. O campo é marcado por largo histórico, com tradição em estudos aplicados e a compreensão da educação como relevante para a formação e transformação social brasileira (Azevedo, 1957; Fernandes, 1966, 2005; Teixeira, 1968, 1997), que ajudaram a fundamentar o campo e instruir linhas de trabalho, pesquisa e teorias que orientam o campo, como resenhado e reconhecido

¹ Texto elaborado a partir da transcrição da gravação da fala na mesa redonda “Tendências das Pesquisas em Educação”, no I Seminário Ciências Sociais e Educação, organizado na UERJ, em 23 e 24 de maio de 2019, pelo GPCSE: Grupo de Pesquisas em Ciências Sociais e Educação.

² Agradece-se o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que permitiram a produção e a sistematização desse trabalho como produto do projeto de pesquisa financiado pelo Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ – nível 2).

em diversos trabalhos dedicados à análise desta tradição (cf. Benevides, 1996; Oliveira, 2014; Piletti, 1994; Saviani, 1996). “Educação” consolidou-se, portanto, como um tema relevante em nossa sociologia, recebendo atenções e enfoques diferenciados ao longo de sua história. De outro lado, reconhece-se que é também uma história marcada por algumas lacunas, o que deixa em aberto novas fronteiras de investigação, temas e análises pertinentes, em continuidade e complementaridade ao longo do processo histórico de construção do campo.

Este trabalho se debruça sobre uma dimensão desta análise teórico-histórica, com especial atenção aos estudos voltados para a superação das limitações de rendimento que caracterizam nosso histórico educacional, e a investigação de trajetórias educacionais bem-sucedidas mesmo em contextos desfavoráveis, o que é fundamentalmente caracterizado pela aprovação escolar: defasagem idade-série nula ou mínima, não retenção e progressão regular ao longo da escolarização. Uma das características do sistema educacional brasileiro é seu baixo rendimento. A crítica à subnotificação da retenção nos dados oficiais remonta à década de 1940 (Teixeira de Freitas, 1940, 1947). No início da década de 1980, as Ciências Sociais dedicadas à Educação voltaram a produzir obras exemplares sobre o tema, como a resenha de Brandão, Baeta e Rocha (1983) e o estudo de Valle Silva e Mello e Souza (1986), que reforçavam as limitações do rendimento educacional brasileiro. O fracasso educacional sistêmico concorre para um quadro de reprodução das desigualdades, que constituem uma marca de nossa formação social

De outro lado, é surpreendente o cenário retratado em metanálises contemporâneas do campo (Oliveira, 2016, Oliveira e Silva, 2016), pois existe uma tradição de estudos aplicados em Sociologia relativos ao rendimento educacional. É também um objeto mencionado em linhas de pesquisa de programas de pós-graduação (PPGs) e se associa a outras temáticas clássicas, como estratificação, trabalho e violência.

No Brasil, evidencia-se certo perfil cíclico de atenção à educação básica como objeto de atenção sociológica: realização de projetos empíricos de largo escopo, publicações de artigos, livros, organizações de eventos temáticos e outros. Como já abordado em trabalhos anteriores (Tavares Júnior, 2018, 2019), são ainda escassos os trabalhos acerca de dimensões centrais de nosso desenvolvimento educacional, como trajetórias e sucesso educacional em contextos desfavoráveis.

Tanto entre as teses e dissertações em Educação, quanto entre os artigos em periódicos qualificados em Sociologia e Educação, não se encontram recentemente muitos trabalhos dedicados a esses temas que mobilizam dados empíricos robustos e aptos à inferência. Para ilustrar este diagnóstico, realizamos, no âmbito do *Observatório da Educação*, entre 2014 e 2016, uma busca de trabalhos voltados ao rendimento educacional no Brasil, publicados no início deste século. Para tanto, identificamos inicialmente 52 periódicos brasileiros classificados nos estratos superiores do Qualis 2012 (entre A1 e B2) tanto na área de Educação quanto na de Sociologia. Esse conjunto foi assumido como sendo potencialmente o espaço privilegiado de debate acerca da Sociologia da Educação no Brasil. Desse conjunto, foi selecionado um terço (catorze) de seus periódicos segundo suas características tipológicas principais, contemplando revistas específicas da interseção entre os campos (Sociologia da Educação), mais afeitas a um dos campos, voltadas a temáticas específicas (i.e. Gênero) e de escopo mais amplo.

Foram analisados todos os artigos disponibilizados via internet em todas as edições desde 2000 até 2014. Foram catalogados quase 6 mil artigos (5.790), que formaram nossa base inicial para análises. Desse conjunto, em torno de dois terços (3.965) eram dedicados à Educação – o que denota a atenção que o campo recebe mesmo em revistas mais voltadas à Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Administração Pública ou temáticas mais específicas, como

Estudos Feministas. Desses trabalhos, em 3.131 foi possível identificar um objeto de atenção específico, como, por exemplo, o nível de ensino investigado: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação básica como um todo, ensino superior, pós-graduação e C&T. No entanto, menos de uma dezena desses quase 4 mil trabalhos eram dedicados a estudos empíricos sobre repetência, reprovação, retenção ou categorias similares de rendimento.

Todos os artigos encontrados tiveram sua metodologia analisada e classificada. Dos trabalhos que mobilizaram alguma forma de empiria (2.757), trabalhos qualitativos de curto escopo e/ou análises documentais (1.961) foram amplamente majoritários. Pouco mais de 16% dos trabalhos não realizaram empiria, tratando do tema apenas teoricamente. Menções a informações diretas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), por exemplo, que permitem reflexões acerca da qualidade, do desempenho e do rendimento dos sistemas, baseadas em evidências, foram encontradas em apenas 284 artigos (9%) com objetos empíricos claramente delimitados. Em relação ao IBGE, foram menos: 159 (5%). Análises quantitativas, ainda que fossem meramente descritivas, somaram 244 (7,55%). Análises estatísticas, ainda que simples, foram encontradas em apenas 75 estudos (2,4%).

Tais observações reforçam o cenário mencionado anteriormente, que aponta algumas tendências no estudo sociológico da educação brasileira. A primeira, e mais presente, é o estudo da educação como um tema que afeta um fenômeno social, mas que não é, de fato, o objeto central de análise do estudo. Estudos de desigualdades são um exemplo. Outro traço é a escassez de análises sobre a educação nacional em largo escopo, dando lugar a estudos predominantemente teóricos ou com restrito lastro empírico, dentre eles, estudos de curto escopo, com empiria apenas local ou debate documental restrito.

Lacunas nas pesquisas socioeducacionais

Observa-se de forma geral que se estuda “educação” como tema, mas pouco se estuda a “escola” ou os “sistemas”: o que os caracteriza, como se definem e se diferenciam, quais papéis sociais cumprem, como interpretar seu sentido social, quais significados seus agentes impregnam em suas práxis etc. Como observam alguns colegas do campo, observam-se fragilidades e limites no amadurecimento de uma sociologia brasileira da educação brasileira.

A constatação de uma considerável lacuna nos estudos sobre a educação básica relativos a dados empíricos e, especialmente, de estudos capazes de inferência e generalização sinaliza uma diferença em relação ao cenário internacional. Há larga tradição e efervescência contemporânea de estudos empíricos deste escopo (Elacqua et al., 2015; Hattie, 2008, 2012; Hattie e Clarke, 2018). No Brasil, há também exemplos como os livros de Brooke e Soares (2008) e Brooke, Alves e Oliveira (2015), além de trabalhos sobre desigualdades sociais, em que a educação e as trajetórias aparecem em relevo, como derivados dos trabalhos de Hasenbalg e Valle Silva (2003). No entanto, ainda são poucos em relação ao conjunto dos trabalhos desenvolvidos e a relevância que dimensões como o rendimento e/ou o sucesso educacional assumem em nosso contexto.

Essa lacuna se aprofunda porque, além de limitado, a área sofre com o afastamento e as aposentadorias de personagens históricas e centrais, em Pernambuco, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e em outros centros de referência. Os dois maiores grupos/núcleos de pesquisa em Sociologia da Educação Básica ativos atualmente no país estão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e ambos estão em suas respectivas Faculdades de Educação, embora também haja PPGs importantes e estratégicos para a área de sociologia em ambas as instituições. A experiência mais importante,

que temos notícia, envolvendo Ciências Sociais e Educação no Brasil é o I Seminário Ciências Sociais e Educação, organizado pelo grupo de pesquisa Ciências Sociais e Educação, ligado predominantemente ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e seu programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PPCIS). O tema do evento é bem ilustrativo dessa discussão: “As Ciências Sociais e as pesquisas em Educação: itinerários, desafios e práticas”. As pesquisas em Ciências Sociais *stricto sensu* voltadas para a educação básica no Brasil lidam de fato com desafios, lacunas e práticas empíricas que merecem mais investimentos em prol da interpretação de nossos sistemas de ensino, suas relações com os percursos formativos e educativos desenvolvidos pela sociedade brasileira e suas classes, seus gargalos históricos, sua baixa qualidade e eficiência limitadíssima, que sempre o colocam entre os piores do mundo e, ao mesmo tempo, como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento econômico e social do país como um todo.

Temos reuniões em grupos de trabalho (GTs) da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs). Todavia, são reuniões segmentadas em espaços que eventualmente se configuram como fóruns de interlocução de pós-graduandos, com apresentações de trabalhos derivados de dissertações e teses, mas com menor participação por parte dos mesmos pesquisadores em edições sucessivas. Esses espaços de debate são centrais para o amadurecimento das reflexões sociológicas acerca da educação brasileira, mas têm-se mostrado escassos.

Sente-se falta deles especialmente em conjunturas de crise. Falamos de um país que possui cerca de 13,4 milhões de desempregados, e um dos maiores percentuais se encontra no estado do Rio de Janeiro, por volta de 15%. Esse desemprego está associado a fatores como baixa produtividade

e baixa qualificação. Nossa estrutura de emprego, que é baseada em uso intensivo e descarte de mão de obra, segue uma lógica perversa na sociedade brasileira (Araújo e Antigo, 2016; Arroyo e Saraiva, 2017), a despeito de também serem observados sinais de *overeducation* em regiões metropolitanas, como o Rio de Janeiro e São Paulo (Ribeiro, 2017).

A reflexão social acerca da educação contribuiu imensamente ao revelar a “pedagogia da repetência” (Ribeiro, 1991), utilizando dados demográficos baseados nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD). Políticas educacionais foram redesenhadas e investimentos foram redirecionados. O Ministério da Educação alterou suas metodologias de mensuração e seus indicadores em função das ponderações e orientações suscitadas por esses trabalhos (Klein, 2005; Klein e Ribeiro, 1991). A avaliação e o monitoramento dos sistemas educacionais contribuíram, neste século, para combater o “projetismo”: a prática de alterar as políticas cada vez que uma nova gestão assume uma secretaria de educação (Garcia, 2006). A continuidade de políticas, inclusive de avaliação e seus sistemas, é um dos fatores que mais se associam à melhoria do desempenho dos alunos (Tavares Júnior e Neubert, 2014). Além disso, foram essas pesquisas que alertaram para a queda na qualidade da educação no início do século e sua posterior reversão. Quando falamos de uma ciência social que se dedica à educação, falamos de uma produção científica que faz falta ao Brasil, como nos lembram os estudos sobre violência e sua relação com a evasão escolar (Rolim, 2016).

Em segunda análise, observa-se que a relação entre as Ciências Sociais e a Educação se dá na constituição de um campo complexo, multi e transdisciplinar, tal como estudos urbanos, de ecossistemas e climatologia, dentre outros. A formação madura em Sociologia da Educação envolve o diálogo entre múltiplos campos do saber, que se cruzam no processo de produção social da escolarização e de

outros processos educacionais paralelos e complementares. Economia, Psicologia e Estatística são três deles. Tanto faculdades de Educação quanto de Ciências Sociais apresentam carências em profissionais da área. As demandas de formação e as fronteiras entre as diferentes áreas e disciplinas ampliam as exigências e, por vezes, inibem o investimento em carreiras dedicadas ao campo. Não se estranha a dificuldade em encontrar profissionais com este perfil, apesar da demanda por cientistas sociais dedicados à educação básica – tanto no campo acadêmico quanto na gestão pública e outros.

Embora se reconheça que a equalização das oportunidades educacionais represente ainda um enorme desafio à sociedade brasileira, a educação básica não tem sido frequentemente eleita como um objeto de investigação empírica nas Ciências Sociais. São relativamente escassos os estudos voltados a esse tema, e ainda falta empiria à sociologia da educação básica: é preciso revisitar a escola brasileira e compreender nossos sistemas de ensino. Como citado anteriormente, há exceções que representam o amadurecimento do campo e a preservação de um eixo tradicionalmente relevante para as políticas públicas no país. Destacam-se os estudos realizados pelos grupos de pesquisa da UFMG, como Soares e Alves (2003) e Soares, Alves e Xavier (2016a, 2016b).

A leitura geral dessas obras sinaliza tendências, por vezes, dúbias. A primeira delas refere-se à relação, por vezes frágil, com o método. Tal tendência já havia sido diagnosticada em relação às teses de doutoramento (Melo, Bernardo e Gomes, 2018), que muitas vezes apresentam fragilidades metodológicas substanciais, limitando sua capacidade de internacionalização. De outro lado, há muitos estudos que mobilizam modelos estatísticos robustos, mas tal dedicação compromete (inclusive por limitações impostas pelos periódicos, com número de páginas) a reflexão de processos escolares e/ou a microsociologia das relações educacionais. Outra tendência em polo oposto se dirige à produção de trabalhos

exclusivamente teóricos. Encontramos muitos trabalhos dedicados exclusivamente a autores estrangeiros e ao debate conceitual produzido no exterior, o que tende a gerar uma reflexão eurocêntrica, com limitada inflexão à realidade nacional (ainda que indireta). Nos dois casos, a reflexão acerca da sala de aula ou dos processos escolares mostra-se limitado. Os problemas da educação nacional são tomados a distância. Os temas candentes da escola brasileira acabam ficando de lado, ainda que esta apresente o menor rendimento e o ensino mais excludente do mundo (Tavares Júnior, 2019). Não há como compreender o processo social de escolarização no Brasil sem dirigir o foco ao que lhe é mais característico: a clivagem de classes e seu reflexo no rendimento. É muito pequena a parcela das crianças que completa a educação básica cursando uma trajetória sem percalços, sem nenhum tipo de defasagem, ou seja, trajetórias bem-sucedidas. Apenas 11,7% das crianças alcançam tais resultados.

Mesmo aplicando critérios menos restritos de idade, seriação e defasagem, observa-se que, em média, apenas uma a cada cinco crianças conseguiu se escolarizar sem percalços no início deste século. Em contextos socioeconômicos desfavoráveis ou afetados pela vulnerabilidade social, essa proporção é ainda menor. De outro lado, observa-se um conjunto imenso de crianças que perseveraram da escola, apesar de todos os traumas e problemas, demandando da sociedade, das famílias e do Estado um enorme investimento para que uma parte de cada geração conclua seus estudos compulsórios. São gastos em torno de 37,8 bilhões de reais com matrículas excedentes – valor necessário para que uma geração conclua seus estudos, uma vez que experimentou alguma forma de retenção. Enquanto a sociedade global se inscreve e insere na Era do Conhecimento, persistem aqui problemas superados no século XIX em vários países. Mesmo países de industrialização tardia, como a maior parte do Leste Asiático, equacionaram seus dilemas relativos

à educação básica no intervalo de quinze anos e ainda no século passado. Tal cenário justifica a relevância de estudos relativos ao rendimento e ao sucesso educacional no Brasil, especialmente relacionados à educação pública e a contextos sociais desfavoráveis.

Tendo como base a pesquisa em periódicos citada anteriormente, nos 5.790 artigos analisados, foram catalogadas 22.302 palavras-chave. Admite-se que a apresentação exaustiva mostra-se inócua e que há sempre a possibilidade de redundâncias, sinônimos e outras ocorrências que reduzem a precisão da contagem linear. No entanto, a reincidência de algumas categorias de análise mostra-se relevante. Bourdieu foi mencionado diretamente onze vezes dentre as palavras-chave. Anísio Teixeira, outras nove. De outro lado, avaliação e termos similares (ie. “avaliativo”) foram mencionados 304 vezes, denotando a relevância que este tema assumiu no século XXI. Na direção inversa, categorias ligadas mais diretamente ao rendimento foram pouco lembradas: “reprovação” foi mencionada duas vezes; “evasão”, outras seis; “retenção”, também duas; “rendimento”, cinco; e “fluxo”, seis. Estudos sobre “sucesso escolar” (mencionado onze vezes) e “trajetórias” (mencionadas dezesseis vezes) recebem mais atenção, ainda que constituam temáticas incipientes.

Daí também a importância de recuperar o debate acerca do rendimento educacional e articulá-lo com novas temáticas, como trajetórias e percursos escolares. Tal articulação favorecerá a melhor compreensão da escola pública: sua práxis, seus atores, sua inserção social, seus significados e as formas de reinventá-la, conhecendo também as experiências de sucesso nos mais diversos escopos. Observa-se que as redes e sistemas de ensino mudaram. As avaliações em larga escala desempenham um papel antes não observado no século XX. A “linguagem” de interlocução com a sociedade, com as escolas e para o planejamento de políticas públicas, incluindo os planos nacionais, estaduais e

municipais, passou a incorporar as categorias e os indicadores herdados dos sistemas de avaliação.

De outro lado, a participação dos municípios é hegemônica na educação básica. No entanto, permanecem sendo os entes federativos com maiores limitações orçamentárias, técnicas e de planejamento. São aqueles com menor capacidade de inovação educacional e empreendedorismo público ao mesmo tempo que são os que mais precisam e dependem deste tipo de ação para superar seus desafios. As redes municipais são mais novas, mais periféricas, atendem a uma clientela mais vulnerável e em desvantagem social (Castro e Tavares Júnior, 2016). Ao citar o público atendido, principalmente, pelas escolas municipais, cabe destacar que este também mudou significativamente em relação a algumas décadas atrás. As redes municipais tenderam a abrir novas escolas nas áreas de expansão urbana e onde não havia atendimento: as periferias, as áreas rurais e semirurais, locais de acesso mais complexo. A escola cumpre papel estratégico nesses contextos (Rolim, 2008). É um público mais pobre, mais periférico, mais migrante e, principalmente, mais segregado (Da Costa e Bartholo, 2014; Koslinski e Carvalho, 2015).

143

O deslocamento das classes médias, incluindo classes médias baixas, para as redes particulares fez com que as escolas públicas, principalmente as municipais, perdessem o apoio histórico e estrutural de um dos mais importantes fatores relacionados à qualidade: o *peer effect* ou efeito dos pares (Feld e Zölitz, 2016; Jales, 2010; Sacerdote, 2011). O isolamento do *peer effect* é o principal efeito perverso da segregação escolar observado tanto no conjunto do sistema quanto entre turnos ou turmas de uma mesma escola. Outra mudança relacionada ao público atendido diz respeito à transição demográfica. As gerações mais novas estão cada vez menores, como observado em vários países e previsto para o Brasil há décadas. Com isso, a pressão por vagas é cada vez menor (“sobram” vagas em algumas escolas),

enquanto a migração e os deslocamentos urbanos pressionam a concentração populacional em outras: a pressão por vagas se transfere para outras escolas, seja por razões demográficas ou de prestígio. Isso eleva a complexidade do planejamento educacional e pressiona por mudanças na configuração das redes, desde o fechamento de escolas, turmas e turnos até a transferência de profissionais, além do impacto negativo da constituição de turmas pequenas e segregadas em determinados contextos. São situações relativamente novas nos sistemas de ensino brasileiros e para as quais em geral houve pouca ou nenhuma formação, debate e preparação para a formulação e proposição de adequadas políticas educacionais.

Observam-se também mudanças entre os atores. A formação vocacional em Escolas Normais e Institutos de Educação foi substituída pela formação em faculdades isoladas e teve impactos significativos no fazer docente (Magrone, 2004; Mello, 2000). A reflexão sobre novas demandas à formação docente em função do advento da sociedade do conhecimento não é nova (Nóvoa, 1992) e é periodicamente atualizada (Nóvoa, 2002; Perrenoud e Thurler: 2009). A democratização da educação básica trouxe consigo novas camadas sociais à escola pública, dando início à realização do direito à educação através da oportunidade de acesso. No entanto, à democratização somou-se a elevação da segregação, em função principalmente do afastamento das camadas médias, que migraram para escolas particulares, e também de novos desafios advindos, como mencionado acima, do século XXI e suas novas configurações sociais, como a sociedade da informação (Castells, 1999) e/ou sociedade em rede (Castells, 2007), e seus desafios lançados à educação (Coutinho e Lisboa, 2011). Não só os desafios escolares tornaram-se maiores quanto ampliaram-se os hiatos nas condições de oferta, também em função da precarização que se seguiu. A desigualdade, traço identitário de nossa formação e produção social,

tem impacto direto na necessidade de planejamento das políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à equalização de oportunidades ou pelo menos a mitigação de suas diferenças (Mont’alvão, 2011, 2013; Ribeiro, 2011).

É conhecida, pela tradição da Sociologia da Educação, a relação entre a socialização primária e seus recursos, notadamente familiares, e a socialização secundária e suas condições de oferta, em que se destacam as demandas às escolas, o que já foi investigado no contexto brasileiro (Oliveira Barbosa, 2009). Referem-se de forma geral a uma ampla gama de recursos necessários ao desenvolvimento das gerações mais novas: materiais, simbólicos, nutricionais, culturais, cognitivos, motivacionais, protetivos, de atenção e acompanhamento, expectativas, morais, disciplinares, criativos etc. Mesmo não recebendo contemporaneamente a atenção e a sistematização que são dadas a associações pontuais derivadas de objetos de estudos específicos e mais afeitos a artigos e periódicos, observam-se os mesmo princípios gerais. A experiência acumulada através de estudos de diversos aspectos da relação entre contextos privados (família) e contextos institucionais (escola) sugere que o desenvolvimento das gerações mais novas ocorre de forma mais promissora quando os recursos escassos em um dos contextos (i.e. família) é compensado – ou balanceado – pelo outro (i.e. escola).

O “princípio do balanço” sugere então que as lacunas observadas em uma esfera sejam compensadas pela outra, para que não falte à criança especialmente recursos de socialização, inclusive como proteção à socialização violenta (Rolim, 2016). Observamos o mesmo em pesquisas qualitativas realizadas no âmbito do *Observatório da Educação*. Quanto mais faltam às crianças recursos específicos (por exemplo, nutricionais ou de atenção) no ambiente familiar, mais esses recursos são valorizados no ambiente escolar e mais a oferta proporcional, compensatória e balanceada de tais

recursos pela escola faz diferença no desenvolvimento desses grupos (Magrone, 2016; Tavares Júnior e Neubert, 2018). Daí a importância de estudos de experiências de sucesso e de evidências robustas acerca dos caminhos para a superação dos obstáculos da escola pública brasileira. Soma-se a isso, a necessidade das análises de trajetórias, das pesquisas longitudinais e das séries temporais/históricas, incluindo *surveys* transversais repetidos, como as PNADs e o SAEB, pois são metodologias mais adequadas para análises de processos de longo termo (Rafferty, Walthery e King-Hele, 2015).

A compreensão da escolarização como trajetórias (*paths*) e percursos institucionais (*tracks*) tem permitido um salto qualitativo na compreensão e análise deste fenômeno no Brasil (Matos, 2017; Nogueira, 2004). A educação não acontece apenas ao longo de um ano ou ao longo de um período específico. Não é apenas uma escola específica que se observa, mas milhões de crianças em milhares de escolas por muitos anos de escolarização. Trata-se de um processo complexo e largo. Por isso, cabe a proposição e o desenvolvimento de pesquisas com amplitude de observação e olhar atento tanto ao imediato quanto aos processos periféricos: concomitantes, diários e prognósticos. Neste cenário, as pesquisas de trajetórias (*paths*) têm muito a acrescentar ao observar histórias escolares traçadas por diferentes perfis sociais, indivíduos com elementos comuns em suas histórias pessoais, que demarcam relações entre a esfera privada (família, classes, grupos) e a pública (escola). Soma-se a isso as análises de percursos (*tracks*), que se dirigem principalmente aos caminhos institucionais. Sistemas educacionais induzem e produzem tais caminhos. Há estruturas mais formais e rígidas em perspectiva comparada, como o sistema germânico, conduzindo grupos sociais por percursos educacionais bem distintos, com impactos significativos na relação entre a escola e o trabalho (Shavit e Muller, 2001). Análises de trajetórias são mais privadas, com foco inicial

nos indivíduos e perfis, e mais atentas a elementos sociais externos à escola. Percursos são mais institucionais, coletivos, focados em elementos da política pública e características dos sistemas e suas escolas. Ambas se complementam e são necessárias à compreensão da escolarização.

Compreender a educação e a escolarização como processo permite outro olhar sobre o impacto de decisões, às vezes consideradas pontuais, sobre o conjunto da vida de uma geração. A cada onze anos de escolarização, em média, uma criança no Brasil completa em torno de oito anos de estudo. Somada à elevada segregação sistêmica que lhe é característica, há o baixo rendimento e desempenho. Resultam, portanto, diferentes percursos. Um desses inicia na educação infantil, logo aos quatro anos, alfabetizando-se nos primeiros anos e, gradualmente, migra para redes particulares; e depois para o ensino superior com apoio público, seja nas instituições de ensino superior (IES) públicas ou outras políticas de apoio que se vinculam ao desempenho no Enem. Mesmo entre famílias de classe média baixa, tende-se a se observar essa migração, que eleva a segregação educacional (Fernandes, 2017; Nogueira, 2006).

147

Sucesso educacional como objeto de estudo

Cabe, por isso, estudar não só o fracasso, mas também o sucesso de escolas em contextos desfavoráveis (Lahire, 1997; Lemos, 2013; Zago, 2011). São escolas que agregam habilidades e competências acima da média esperada em função do perfil social de seus alunos. Aprendemos com a pesquisa acerca do sucesso educacional que a educação é um objeto de estudo complexo. Demanda a integração dos diferentes métodos de investigação para ser devidamente compreendida: não apenas descritivos ou quantitativos, mas também qualitativos, como visitas de campo, diários de classe, histórias de vida. As evidências apontam que, ao comparar ao longo deste início de século quais Estados melhor desenvolveram

sua educação básica, são exatamente aqueles que mais deram atenção à incorporação dos conhecimentos sistematizados às práticas escolares, por exemplo, através da relação entre gestão e avaliação (Vieira, 2007). Observamos também que escolas públicas de sucesso em contextos desfavoráveis são mais comuns em municípios menores (Neves, 2017). Essa diminuição da segregação tende a elevar o desempenho dos alunos mais desfavorecidos pelo efeito dos pares e pelas expectativas mais elevadas que partilham, dentre outros fatores.

Outro aprendizado com escolas públicas de sucesso foi seu claro diagnóstico acerca de seu contexto e seus desafios, bem com a vontade de criar estratégias para obter sucesso (Neves, 2018). As escolas de sucesso têm “vontade”, que se traduz na clareza de seu projeto educacional e organizacional, articulando ações e esforços coletivos com foco na aprendizagem. Somam-se a isso as expectativas elevadas em relação aos alunos e em relação à própria instituição. Acrescenta-se a liderança de professores e gestores, instituindo metas tangíveis a serem alcançadas, diminuição da segregação e a produção de uma “cultura e identidade” educacionais relacionadas ao sucesso.

Em contextos desfavoráveis a educação permanece valorizada por parcelas majoritárias da sociedade brasileira, sendo percebida como oportunidade de diminuição das desigualdades, de mobilidade e democratização do acesso a múltiplas esferas da vida social. Trajetórias que alcançam o final do ensino médio sem reprovação ou retenção são, no entanto, raras. As que têm êxito estão associadas à maior probabilidade de avançar os estudos. De outro lado, a segregação, a retenção, o fracasso e outras experiências negativas traumatizam precocemente parcelas inteiras de gerações mais novas. Em contraposição, a aprendizagem e o transcurso em trajetórias contínuas projetam expectativas promissoras de confiança e adesão institucional. São muito conhecidos os mecanismos e processos de (re)produção de desigualdades,

mas ainda são pouco estudadas as experiências de sucesso e as melhores práticas para a reversão deste ciclo negativo. Daí a percepção de que são necessárias mais pesquisas que sistematizem e interpretem esses processos. Este trabalho se alinha à tradição descrita, através da sistematização de uma parcela significativa da produção recente da sociologia da educação básica no Brasil relativa ao rendimento, ao sucesso educacionais e às trajetórias. Os diagnósticos permitiram conhecer melhor o campo, suas tendências e desafios. Reconhece-se também as limitações do trabalho e a necessidade de avanços nas pesquisas, tanto no escopo quanto nos interstícios e atualizações, bem como a esperança de que este debate possa vir a fomentar novos trabalhos, com os quais dialogue e aprofunde o conhecimento sociológico acerca da educação básica no Brasil e dos fatores associados ao sucesso educacional em contextos desfavoráveis.

Fernando Tavares Júnior

Doutor em Sociologia pelo antigo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj) e professor do Departamento de Ciências Sociais (UFJF) e dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Membro da Câmara de Assessoramento de Ciências Sociais Aplicadas (Fapemig). Pesquisa Sociologia da Educação e Juventude.

Bibliografia

- ARAÚJO, João Paulo Faria de; ANTIGO, Mariangela Furlan. 2016. Desemprego e qualificação da mão de obra no Brasil. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 20, n. 2, pp. 308-335. Disponível em: <https://bit.ly/2XSMK4U>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. 2017. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Em Aberto*, v. 30, n. 99, pp. 147-158. Disponível em: <https://bit.ly/3iEPr2d>. Acesso em: 12 ago. 2020.

- AZEVEDO, Fernando de. 1957. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. 1996. Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 38, pp. 223-237. Disponível em: <https://bit.ly/3fMhbA0>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria; ROCHA, Any Dutra. 1983. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (ed.). 2015. *A avaliação da educação básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). 2008. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CASTELLS, Manuel. 1999. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTELLS, Manuel. 2007. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. 2016. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, pp. 239-258. Disponível em: <https://bit.ly/30OK0Yc>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- COUTINHO, Clara Pereira; LISBÓIA, Eliana Santana. 2011. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, v. 18, n. 1, pp. 5-22. Disponível em: <https://bit.ly/3fSiv4c>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- DA COSTA, Marcio; BARTHOLO, Tiago Lisboa. 2014. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, pp. 1183-1203. Disponível em: <https://bit.ly/30O7UmG>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ELACQUA, Gregory et al. 2015. *Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto. Disponível em: <https://bit.ly/2PNbeZ4>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FELD, Jan; ZÖLITZ, Ulf. 2016. Understanding peer effects: on the nature, estimation, and channels of peer effects. *Journal of Labor Economics*, v. 35, n. 2, pp. 387-428. Disponível em: <https://bit.ly/2DG5duW>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FERNANDES, Florestan. 2005. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, pp. 125-161. Disponível em: <https://bit.ly/2FjINRI>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FERNANDES, António Teixeira. 2017. Sociedade, família e escola. *Sociologia*, v. 17, p. 253-265. Disponível em: <https://bit.ly/3gUPvu7>. Acesso em: 12 ago. 2020.

- GARCIA, Walter E. 2006. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, Naura Syria. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro. pp. 75-86.
- HASENBALG, Carlos Alfredo; VALLE SILVA, Nelson do (org.). 2003. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Iuperj.
- HATTIE, John. 2008. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HATTIE, John. 2012. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- HATTIE, John; CLARKE, Shirley. 2018. *Visible learning: feedback*. London: Routledge.
- JALES, Hugo Borges. 2010. *Peer effects na educação no Brasil: evidência a partir dos dados do SAEB*. Tese de doutorado em Economia. São Paulo: FGV.
- KLEIN, Ruben. 2005. *Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica*. Brasília, DF: Inep. Disponível em: <https://bit.ly/2PNlffe>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. 1991. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, n. 197/198, pp. 5-45. Disponível em: <https://bit.ly/30NHilU>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares de. 2015. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, pp. 916-942. Disponível em: <https://bit.ly/3iDBuBk>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LEMOS, Valter. 2013. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 73, pp. 151-169. Disponível em: <https://bit.ly/3kCfGYN>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MAGRONE, Eduardo. 2004. *Mudança no perfil sócio-profissional dos professores do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a passagem da escola tradicional para a escola popular de massa*. Tese de doutorado em Sociologia. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- MAGRONE, Eduardo (org.). 2016. *A escola do Herval: a teimosia a esperança*. Juiz de Fora: CAEd: Fadepe.
- MATOS, Daniel Abud Seabra *et al.* 2017. Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1, pp. 33-54. Disponível em: <https://bit.ly/3aiGA32>. Acesso em: 12 ago. 2020.

- MELO, Marina; BERNARDO, Ana Cláudia; GOMES, Selef. 2018. As teses da área de Sociologia no Brasil: padrões de inflexões temáticas e metodológicas. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, pp. 58-75. Disponível em: <https://bit.ly/33Sxmt9>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MELLO, Guiomar Namó de. 2000. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, pp. 98-110. Disponível em: <https://bit.ly/30OzHn3>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. 2011. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, v. 54, n. 2, pp. 389-430. Disponível em: <https://bit.ly/3fT7Nuy>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo Lopo. 2014. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, pp. 417-441. Disponível em: <https://bit.ly/2FnQwwY>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- NEVES, Karina Hernandes. 2017. A educação como elemento (re) definidor da sociedade. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 6, n. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3h1H8gA>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- NEVES, Karina Hernandes. 2018. *Desigualdade de oportunidades no Brasil: fatores associados ao desempenho*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Juiz de Fora: UFJF.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 2004. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, pp. 133-144. Disponível em: <https://bit.ly/2CnKKKu>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 2006. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-169. Disponível em: <https://bit.ly/2DGOSGn>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- NÓVOA, António. 1992. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. 2002. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, Amurabi. 2014. Educação e pensamento social brasileiro: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. *Revista de Ciências Sociais*, v. 45, n. 1, pp. 15-44.
- OLIVEIRA, Amurabi. 2016. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia da

- SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, pp. 55-70. Disponível em: <https://bit.ly/3gUEPvH>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. 2016. A sociologia e os sociólogos da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, pp. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2XVKTMH>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- OLIVEIRA BARBOSA, Maria Ligia de. 2009. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. 2009. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. 1994. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, pp. 181-184. Disponível em: <https://bit.ly/30RcMHQ>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- RAFFERTY, Anthony; WALTHERY, Pierre; KING-HELE, Sarah. 2015. Analysing change over time: repeated crosssectional and longitudinal survey data. *UK Data Service*, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/33X25VX>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. 1991. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, pp. 7-21. Disponível em: <https://bit.ly/3iFOC9m>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. 2011. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, v. 54, n. 1, pp. 41-87. Disponível em: <https://bit.ly/3fSWW3x>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- RIBEIRO, Marcelo Gomes. 2017. Desigualdades de renda: a escolaridade em questão. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, pp. 169-188.
- ROLIM, Marcos. 2008. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília, DF: Unesco.
- ROLIM, Marcos Flávio. 2016. *A formação de jovens violentos*. Curitiba: Appris.
- SACERDOTE, Bruce. 2011. Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? In: HANUSHEK, Eric A; MACHIN, Stephen; WOESSMANN, Ludger (ed.). *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier. pp. 249-277.
- SAVIANI, Dermeval. 1996. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, pp. 71-87. Disponível em: <https://bit.ly/31OK2yF>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- SHAVIT, Yossi; MULLER, Walter. 2001. *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Oxford University Press.

- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. 2003. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, pp. 147-165. Disponível em: <https://bit.ly/30Uotxq>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2016a. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, pp. 49-82. Disponível em: <https://bit.ly/31QShdr>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2016b. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 23, n. 1, pp. 75-97. Disponível em: <https://bit.ly/3fVHvrp>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. 2014. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 59, pp. 22-48. Disponível em: <https://bit.ly/3kCtPoZ>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (org.). 2018. *Sucesso escolar e práticas pedagógicas*. 2. ed. Juiz de Fora: Observatório da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3apfcAC>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). 2019. *Rendimento educacional no Brasil*. Juiz de Fora: Observatório da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2XVNAOj>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- TEIXEIRA, Anísio. 1968. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- TEIXEIRA, Anísio. 1997. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. 1940. Dispersão demográfica e escolaridade. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 1, n. 3, pp. 497-527.
- TEIXEIRA DE FREITAS, Mário de Augusto. 1947. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 8, n. 30-31, pp. 395-474.
- VALLE SILVA, Nelson; MELLO E SOUZA, Alberto. 1986. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, pp. 49-57.
- VIEIRA, Sofia Lerche. 2007. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, pp. 45-60. Disponível em: <https://bit.ly/2E0R37q>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- ZAGO, Nadir. 2011. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, v. 2, n. 3, pp. 57-83. Disponível em: <https://bit.ly/31T5Id5>. Acesso em: 13 ago. 2020.



IMPACTOS DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPP) SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES

Eduardo Ribeiro

Professor adjunto do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: eduardoribeiro@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2269-1693

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-155188/110>

Impactos objetivos e subjetivos dos tiroteios e violência armada nas escolas

Este estudo parte da premissa mais geral de que os contextos de violência armada do Rio de Janeiro, que englobam um complexo de relações de cooperação, cooptação e conflitos entre grupos de criminosos armados e setores policiais, possuem um amplo espectro de impactos e consequências, objetivas e subjetivas, diretas e indiretas, sobre variados setores da vida na cidade.

A atuação territorializada dos grupos criminosos, as reações do Estado na tentativa de contê-los e as mediações entre esses dois fatores provocam consequências sociais capazes de afetar indivíduos em suas trajetórias e projetos pessoais. Também incidem sobre instituições, que têm seu funcionamento, clima organizacional e capacidade de consecução de missões e objetivos institucionais afetados.

Um dos impactos mais diretos e imediatos da violência armada, caracterizada pelo controle territorial de certas localidades por grupos criminosos, como traficantes de drogas ou milicianos, ocorre através de confrontos armados em defesa de territórios ou de pontos de venda de drogas, que

também acontecem durante as respostas ofertadas pelas forças de segurança, nas incursões e operações policiais (Alves e Evanson, 2013; Misse, 1999; Silva, 2008).

Nas áreas conflagradas ocorrem interrupções esporádicas nas atividades do comércio, no expediente de instituições públicas e privadas e no dia a dia de moradores, trabalhadores e transeuntes. Em alguns territórios, as interrupções são frequentes. No setor da educação, paralisações de escolas são, assim como o fechamento do comércio, eventos comumente evocados para representar quebras da ordem e suspensão das rotinas provocadas pelos tiroteios e outras dinâmicas associadas à violência.

De fato, não são raros os relatos (históricos e recentes) na literatura acadêmica, em depoimentos pessoais e fontes jornalísticas, sobre o fechamento de escolas ou sobre estudantes que não chegam às salas de aula por residirem (ou transitarem) em áreas em que ocorrem tiroteios. As consequências mais trágicas desses eventos são os casos em que estudantes ou responsáveis, funcionários ou professores, tornam-se vítimas diretas dos confrontos, sendo mortos ou feridos por balas perdidas, dentro dos próprios estabelecimentos de ensino ou no trajeto entre casa e escola.

Sento-Sé, Cano e Marinho (2006), ao descreverem o histórico de violência e as consequências sociais dos conflitos entre facções do tráfico na Rocinha, relataram episódio ocorrido em 1993, no qual um menino foi atingido ao ser utilizado como escudo numa troca de tiros. Carreira e Carneiro (2008) comentaram o caso de uma jovem baleada de raspão dentro da sala de aula, durante conflito no Complexo do Alemão, em 2007. Os casos de Maria Eduarda, estudante baleada e morta na quadra de sua escola durante uma aula de educação física (2017), e Marcos Vinícius, atingido por disparos pelas costas, falecendo no trajeto para a escola, no Complexo da Maré (2018), configuram atualizações desse drama cotidiano.

Mesmo que não produzam vitimização direta, os tiroteios impactam as rotinas escolares. Guimarães (1998) e Sposito (1998) ressaltaram a inviabilidade do funcionamento de certas escolas durante os confrontos mais acirrados. Por sua vez, Zaluar e Leal (2001) elencaram os tiroteios, que já na década de 1990 eram cada vez mais frequentes nos bairros populares e favelas do Rio de Janeiro, entre os principais motivos para afastamento dos alunos, além de repercutirem sobre o fenômeno do fracasso escolar, estando ligados à evasão e à repetência.

Guimarães (2005) expôs como o fenômeno afetava escolas públicas e privadas, relatando ocasião em que todas as escolas de um bairro do Rio de Janeiro passaram pela mesma experiência, tendo que reorganizar e interromper atividades por conta do risco de que alunos e funcionários virassem alvo de balas perdidas. Abramovay e Rua (2002) falam sobre uma escola, na periferia do Rio de Janeiro, em que os tiroteios provocavam frequentemente o fechamento e fomentavam um clima de medo e incerteza. Fatos similares foram abordados por Penha e Figueiredo (2009) e Alves e Evanson (2013) ao apresentarem relatos de professores que apontavam a regularidade e frequência dos tiroteios na vizinhança das escolas, afetando a continuidade das aulas.

Dependendo da extensão e duração dos conflitos, as paralisações nas escolas localizadas em áreas conflagradas deixam grande número de alunos fora da escola, algumas vezes por longos períodos. Circunstâncias semelhantes ocorrem durante megaoperações policiais, com ocupações ou cercos. Em episódios como o relatado por Carreira e Carneiro (2008), no Complexo do Alemão, as escolas podem ficar na linha de fogo dos confrontos e operações, pondo em risco vidas e comprometendo sua estrutura física. No exemplo, todas as escolas visitadas apresentavam marcas de tiros.

Tais níveis de exposição à violência armada representam riscos evidentes à integridade física e psicológica dos estudantes. Além disso, os tiroteios afetam as dinâmicas em sala

de aula e o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que as aulas não sejam interrompidas ou que não ocorram nos horários das aulas. A própria possibilidade de um tiroteio, maior ou menor, dependendo do contexto, constitui elemento perturbador e desestruturante em si (Cavalcanti, 2008). Alunos e professores precisam, muitas vezes, ficar atentos aos sinais da iminência do confronto e, ainda que cessem os conflitos, o medo e a sensação de insegurança persistem, pois permanece a possibilidade de que os confrontos recomecem. Tais fatores fazem com que as pessoas evitem sair de casa e não deixem seus filhos se deslocarem até a escola.

Relatos de professores mostram que, quando ocorrem tiroteios intensos durante a noite ou madrugada, por não conseguirem dormir, os alunos chegam exaustos às escolas, o que afeta especialmente o turno na manhã. Eles são indiretamente vitimados pela violência armada, sofrendo consequências secundárias dos contextos violentos. Por conta da tensão, muitos alunos apresentam problemas emocionais e psicológicos que interferem em seu cotidiano e afetam o desempenho escolar. No retorno à rotina escolar, após longo tempo de confrontos e operações policiais no Complexo do Alemão, a direção de uma das escolas visitadas por Carreira e Carneiro (2008) reconheceu que o evento provocou traumas e problemas psicológicos em alunos e professores.

Marinho et al. (2004) mostraram que o aproveitamento acadêmico pode ser afetado tanto pela incidência de eventos violentos no ambiente escolar quanto pelas percepções que os alunos possuem do risco e pelo medo que sentem na vizinhança da escola. Os autores sugerem que a crença no aumento da violência ou o conhecimento da ocorrência de eventos violentos promovem sentimentos de tensão e ansiedade, influenciando o cotidiano dos alunos.

Nessa linha, Guimarães (2005) afirmou que eventos relacionados à violência armada acionavam em alunos, professores e funcionários uma gama de medos, tensões e

inseguranças que traziam intranquilidade e desorganização ao ambiente escolar. Estes seriam fruto de violências presenciadas e, em muitos casos, de expectativas permanentes de que algo ruim poderia acontecer, de que o risco pudesse se concretizar.

Teoricamente, a conjugação de altos índices de violência objetiva e subjetiva poderia incidir sobre a chamada “segurança ontológica” (Giddens, 1991) de alunos e membros da comunidade escolar. O conceito se refere a um estado de estabilidade mental, confiança na continuidade da autoidentidade e constância dos ambientes circundantes. Se a confiança gerada por esta “crença na segurança”, segundo Giddens (1991), possibilitaria aos indivíduos transitar pelos espaços e executar suas atividades de rotina sem preocupação constante com sua segurança pessoal ou com a aproximação e copresença de outros indivíduos, o medo e a incerteza continuados vivenciados pelos atores escolares poderiam provocar quebras na segurança ontológica. Rupturas nesse sentimento mais básico de segurança afetariam o modo como os indivíduos experimentam acontecimentos em suas vidas, gerando ansiedade e instabilidade psíquica e emocional. Viver com medo afeta diretamente a “rotinização” (Giddens, 1989), os estilos de vida e formas de conduta cotidianas, alimentando também “crenças de perigo” (Borges, 2011) que aumentam a consciência do risco e as expectativas de vitimização.

Os eventos e as experiências vividas reforçam nas subjetividades as crenças de perigo. Guimarães (2005) conta que a ansiedade e as expectativas em relação ao perigo eram maiores entre alunos que residiam em áreas controladas pelo tráfico. Por conhecerem códigos e práticas das facções, os alunos antecipavam riscos que as escolas e seus colegas correriam em casos de invasão, o que aumentava a ansiedade e o sentimento de insegurança. O medo de que a escola fosse invadida por traficantes ou pela polícia,

o itinerário no retorno para casa e o receio pela segurança de familiares nos momentos de confronto eram as maiores preocupações. Para os professores, além do temor pela integridade física, havia responsabilidade e preocupação constantes com a segurança dos alunos. Segundo Penha e Figueiredo (2009), os professores reportavam que o processo de ensino era suprimido pelo contexto e drama social dos alunos. Eles assumiam outros papéis (amigo ou psicólogo) para lidar com as crises decorrentes da violência.

Além de provocar perda de dias letivos, quebras na rotina educacional e dificuldades de acesso às unidades escolares, a incidência de tiroteios, a incerteza e o risco ligados a dinâmicas da violência armada parecem limitar processos de ensino e aprendizagem, interferindo no planejamento e condução das atividades escolares.

Aspectos metodológicos sobre os impactos educacionais das UPPs

A política das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), com a implantação de unidades policiais em territórios historicamente dominados por grupos criminosos armados vinculados, especialmente, ao tráfico de drogas, teve como principais resultados a redução de tiroteios, da ostensividade da presença de armas de fogo nos territórios e da vitimização letal, sobretudo relacionada às mortes provenientes de violência policial. Tais resultados foram relatados por Cano, Borges e Ribeiro (2012) e corroborados em novos estudos (Ferraz e Ottoni, 2013; Shyne, 2013), indicando a consistência do efeito da intervenção.

No que se refere à provisão de serviços e políticas públicas, havia a percepção social, segundo relato de moradores, policiais e gestores, na imprensa e em documentos oficiais, de que as UPPs seriam capazes de, indiretamente, aumentar a capacidade estatal de ampliar o acesso e a qualidade, melhorando as

condições de vida dos residentes dos locais ocupados (Banco Mundial, 2012; Cano, Borges e Ribeiro, 2012).

As UPPs estão, objetiva e subjetivamente, relacionadas à redução da violência armada e interrupção dos tiroteios, com impactos sobre o restabelecimento da estabilidade das rotinas, a reconquista do direito de ir e vir e, no limite, sobre o exercício da cidadania dos moradores. Quanto aos serviços escolares, há a percepção de que, ao melhorar condições de estudo e trabalho, as UPPs ampliaram oportunidades educacionais, beneficiando milhares de alunos. Estudos qualitativos realizados em escolas apontaram nessa direção, evidenciando mudanças objetivas na exposição à violência armada e aumento da segurança subjetiva percebida por estudantes, professores e diretores (Gawryszewski, 2013; Lima e Santos, 2017; Segal, 2019).

Dessa forma, este trabalho analisou os impactos da diminuição da violência armada sobre o cotidiano das escolas, mais especificamente sobre as paralisações e interrupções das aulas. Tal análise possui papel conceitual canônico no debate das relações entre educação e violência. Na medida em que parte dos efeitos educacionais potencialmente esperados das UPPs a política remete à estabilização de rotinas e à mudança no ambiente escolar e atua como mediadora entre a violência extramuros, as condições escolares e as oportunidades e resultados educacionais.

A implantação das UPPs constitui oportunidade privilegiada para estudar a relação entre violência armada e escola. A intervenção policial provoca reduções bruscas, pontuais e continuadas na violência no entorno de certas escolas, sem afetar, a princípio, indicadores educacionais e outros fatores associados ao desempenho dos alunos e à eficácia das escolas.

A instalação de uma UPP é em um evento bem localizado no tempo e espaço, a partir do qual ocorre, ou espera-se que ocorra, alteração abrupta na evolução de determinados fenômenos criminais, mudando o nível de suas séries

históricas. O fato de a redução ser pontual, abrangendo apenas escolas em áreas de UPPs, possibilita estabelecer grupos de escolas passíveis de serem utilizados para avaliar comparativamente a evolução de certos fenômenos de interesse. Tais grupos servem de ferramenta metodológica para analisar o impacto das UPPs, permitindo verificar diferenças entre localidades com e sem a intervenção.

Essa possibilidade remete à noção de “experimento natural”, na medida em que a forma como a política é executada permitiu maior controle sobre o contexto em que foi realizada a pesquisa. No experimento natural, as condições que permitem controlar a situação experimental, relacionada à capacidade do pesquisador de evitar variáveis intervenientes e isolar o efeito da intervenção, são dadas em contexto natural, alheio à manipulação dos pesquisadores (Cano, 2002).

162 É possível acompanhar a evolução de indicadores escolares no tempo e verificar variações em seu comportamento nos momentos posteriores à implantação de cada UPP. Essa evolução deve ser comparada com a de escolas com características demográficas e socioeconômicas similares, mas sem UPPs, dispostas em territórios dominados por grupos criminosos armados. Estas são designadas para compor o que se chama nas pesquisas avaliativas de grupo de controle, que, a princípio, inclui escolas nunca afetadas pelas UPPs.¹ Escolas em áreas sem UPP podem integrar grupos de comparação válidos, desde que a similaridade entre as áreas dos grupos seja respeitada.

É relevante para as avaliações que tanto as escolas do grupo de controle quanto as do grupo experimental (em áreas com UPPs) podem ter recebido outras políticas públicas voltadas para áreas conflagradas, impulsionadas ou

¹ Um problema metodológico conhecido como hipótese de deslocamento, comum na avaliação de projetos voltados à área da segurança pública, pode afetar esta suposição de não contaminação do grupo de controle, podendo limitar ou mesmo invalidar a equivalência entre grupo controle e grupo experimental.

não pela própria “política de pacificação”. Estas são explicações concorrentes para possíveis impactos detectados na evolução dos indicadores, e precisam ser acompanhadas.

No campo da educação, o programa Escolas do Amanhã (Lucas, 2011) é exemplo de variável de confusão, na medida em que surge no cenário carioca no mesmo momento em que as UPPs, tem como foco o mesmo público e pode afetar os mesmos indicadores utilizados para verificar impactos educacionais das UPPs. Foram implementadas 155 Escolas do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro, localizadas em áreas que receberam UPPs e em locais onde a política não chegou. Iniciado no segundo semestre de 2009, o programa poderia funcionar como fator de compensação caso fosse aplicado em áreas que não receberam UPPs, justamente como forma de compensar estas regiões. Poderia possuir também efeito contrário, se a definição das escolas que o receberam resultasse do intuito de concentrar recursos nas áreas em que as UPPs foram instaladas. Essa última hipótese condiz com o discurso de que a “pacificação” abre caminho para a chegada de outras políticas e serviços.

No primeiro caso, existe ameaça à validade interna² do experimento natural conhecida como “equalização compensatória de tratamentos”. As autoridades estariam direcionando mais recursos para o grupo de controle, visando reduzir desigualdades criadas pela própria política a ser avaliada (Campbell e Stanley, 1963; Cano, 2002). Os resultados do grupo de controle sofreriam alterações, independentes das UPPs, que podem reduzir artificialmente a magnitude dos efeitos mensurados.

No segundo caso, além de ser uma explicação concorrente para possíveis efeitos detectados, o programa Escolas do Amanhã poderia superestimar estimativas dos impactos

² Validade interna se refere ao grau de certeza de que foi a causa pesquisada, e não outro fator, que produziu os efeitos observados. Se a confiança na inferência causal é alta, o estudo possui alta validade.

educacionais das UPPs, caso não fossem consideradas na análise. Nesse sentido, representa ameaça à validade de construto³ do experimento natural, que remete à interferência ou interação com outros tratamentos (Campbell e Stanley, 1963; Cano, 2002), e à constatação de que a avaliação pode não ser apenas do efeito das UPPs, mas de sua combinação com outras políticas. A possibilidade de o efeito de uma UPP ser diferente em escolas com o programa Escolas do Amanhã limita a generalização dos resultados sobre o impacto da violência nas escolas.

A atribuição aleatória de unidades entre grupos experimental e controle seria, em teoria, o procedimento mais indicado para definir os grupos comparáveis. Isso implicaria realizar um sorteio antes mesmo do início do projeto, implementando ao acaso UPPs nos territórios selecionados. Embora não garanta equivalência absoluta, a aleatorização permite, desde que o tamanho da amostra seja suficiente, equiparação relativa que se dá nas dimensões relevantes e em todas as dimensões possíveis, incluindo variáveis não observadas ou tidas como irrelevantes (Cano, 2002).

Na impossibilidade óbvia de atribuição aleatória das UPPs aos territórios e, por conseguinte, às escolas, a pesquisa não pode ser considerada experimental. A equiparação dos grupos precisou ser realizada com outros métodos de equalização. Um desafio metodológico, anterior à realização das análises, foi a obtenção de grupos de controle não equivalentes, mas capazes de gerar comparações válidas, elencando escolas com perfil similar àquelas diretamente influenciadas pelas UPPs. Para tanto, foram empregadas três estratégias que consistiram em selecionar diferentes amostras de escolas com base nos seguintes critérios:

³ Validade de construto se refere à possibilidade de generalizar a inferência causal proposta pelo experimento a outros contextos – momentos históricos, lugares, populações ou formas de mensuração.

1. Proximidade em relação a favelas. Utilizando técnicas de análise espacial foram selecionadas 333 escolas localizadas a até 200 metros da favela mais próxima. A opção se justifica pelo fato de as UPPs serem uma política territorial direcionada para favelas. O grupo de controle foi formado por 282 escolas em áreas sem UPP, enquanto 51 escolas estavam em circunscrições das primeiras 36 UPPs instaladas até 2013, formando o grupo experimental usado para estimar o efeito da política.
2. Escolas do Amanhã. Uma amostra foi formada selecionando 150 escolas do programa. O grupo de controle foi formado por 99 escolas.
3. Pareamento estatístico. Métodos de pareamento associam cada unidade do grupo experimental a uma ou mais unidades similares, formando grupos de controle não equivalentes, mas equalizados. Um dos procedimentos mais utilizados são os escores de propensão (Guo e Fraser, 2009; Rubin, 2001). O procedimento consistiu em estimar, com uma regressão logística e com base em características das escolas,⁴ a probabilidade de a escola pertencer a um território que recebeu UPP. O pareamento das unidades ocorre ao se associar a cada escola do grupo experimental uma ou mais escolas localizadas fora das circunscrições das UPPs, mas com probabilidade semelhante de atribuição ao grupo experimental, calculada no momento do pré-teste. Este último é o primeiro ano da série histórica para a variável que se pretende avaliar. Na análise das interrupções das aulas, tomou-se como referência 2009. Foram utilizados:

165

⁴ Variáveis utilizadas no pareamento: defasagem idade-série, números de homicídios dentro de 100 a 500 metros das escolas, CRE da escola, infraestrutura (presença de espaços administrativos e de apoio pedagógico) e variáveis socioeconômicas – idade média, percentuais de alunos do sexo masculino, de alunos negros, de alunos cuja escolaridade máxima dos pais era, pelo menos, o nível médio, e percentual de alunos da escola que possuíam (pessoalmente, ou referente a um responsável) um Número de Identificação Social (NIS).

- a. Pareamento 1:1. Com uma escola de controle para cada escola no grupo experimental;
- b. Pareamento 1:3. Com três escolas no grupo de controle para cada escola no grupo experimental. O grupo de controle foi formado por 153 escolas.

Impacto das UPPs sobre a interrupção das aulas

Considerando as evidências da redução local da violência armada imediatamente após a implantação das UPPs, com diminuição de tiroteios, das incursões policiais e da ostensividade das armas de fogo, uma hipótese mais geral aponta para consequências benéficas, nos territórios que receberam a política, ao cotidiano das escolas.

A diminuição das paralisações constitui indicador do próprio sucesso das UPPs como política de segurança, atestando sua capacidade de reduzir tiroteios e de restituir ao ambiente comunitário certa estabilidade necessária às atividades rotineiras. Funciona como pré-condição sem a qual não se espera que outras dimensões da vida escolar possam ser modificadas. Espera-se que a melhora de indicadores educacionais seja mediada pela redução da violência extramuros, representada pela interrupção das aulas.

Em 2013, a Coordenadoria de Gestão e Governança (CGG), vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), era responsável por acompanhar as interrupções das aulas, que poderiam ocorrer por diversos motivos. Uma das causas monitoradas era a violência armada, que incluía interrupções por tiroteios e casos em que os grupos armados impunham o fechamento de escolas. Com a CGG foram obtidos dados mensais por escola, entre os quais o número de dias fechados por violência.

Os dados registravam apenas escolas com dias de aula perdidos de 2009 a 2013, e foram levados a um cadastro de escolas municipais formado pelo Censo Escolar da Educação

Básica/Inep. Ao final do processo, chegou-se a uma base com o número mensal de dias de aula perdidos por causa da violência armada em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Cada uma das 1.015 escolas contava com sessenta registros mensais referentes aos cinco anos observados.⁵

No período, 1.979 dias de paralisação foram registrados. Embora a maioria das escolas (71,3%) não tenha registrado fechamento em cinco anos, 291 escolas (28,7%) tiveram atividades interrompidas em algum momento por causa da violência. Um número elevado de escolas fechou por mais de dez dias. Em média 76 mil estudantes⁶ por ano ficaram sem aula ao menos um dia.

Tabela 1
Escolas segundo o número de dias de aula perdidos por conta da violência.
Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)

Nº de dias perdidos (entre 2009 e 2013)	Número de escolas	%	% Acum.
Nenhum dia	724	71,3	71,3
1 dia	81	8,0	79,3
De 2 a 5 dias	99	9,8	89,1
De 6 a 10 dias	50	4,9	94,0
De 11 a 20 dias	32	3,2	97,1
Mais de 20 dias	29	2,9	100
Total	1.015	100	

Fonte: CCG/SME. Elaboração própria.

As estatísticas apresentadas provavelmente subestimam o fenômeno. Algumas escolas podem não registrar paralisações e outras, embora não estejam formalmente fechadas, sofrem interrupção forçada na medida em que seus alunos, professores e funcionários não aparecem por conta dos tiros. Por um lado, diretores podem se sentir pressionados a manter escolas abertas. Por outro, estudantes podem simplesmente não comparecer. Ambos os relatos apareceram

qualitativamente, em conversas informais e entrevistas com diretores e professores.

Eu não fechava [a escola] nem quando tinha tiroteio [...] a maioria das crianças não vinha, mas a escola ficava aberta.
(*diretora, escola na região da Grande Tijuca*)

Em dia de tiroteio a gente tinha mais ou menos [...] na semana de tiroteio a gente tinha a frequência baixíssima. De vinte alunos vinham oito ou dez alunos. Principalmente quem morava na área de mais conflito, eles não vinham não. Aí justificava a falta deles, né? Porque não tem como....
(*professora, escola na região da Grande Tijuca*)

Apesar do sub-registro, o número de dias de aula perdidos parece uma estatística consistente com o fenômeno das paralisações provocadas pela violência armada. Está positivamente correlacionado com a violência no entorno das escolas, medida pelo número de homicídios computado dentro de um raio de 500 metros ao redor das escolas. Foi também condizente com a percepção de diretores sobre problemas das escolas – dado proveniente dos questionários contextuais da Prova Brasil/Inep. Assim, tal indicador, calculado a partir do registro administrativo da SME, pode ser considerado uma medida suficientemente válida e confiável.

Para avaliar o impacto das UPPs sobre as paralisações escolares, primeiramente observou-se a evolução temporal do número médio de dias perdidos, considerando séries históricas de escolas dentro e fora das circunscrições das UPPs. O Gráfico 1 mostra, entre 2009 e 2013, a evolução mensal dos dias perdidos em duas linhas: uma representando a média mensal dos dias perdidos para escolas que, em algum momento, sofreram influência direta de uma UPP; e outra com a média de todas as escolas cujos territórios nunca receberam UPPs. Adicionalmente, o gráfico mostra os momentos

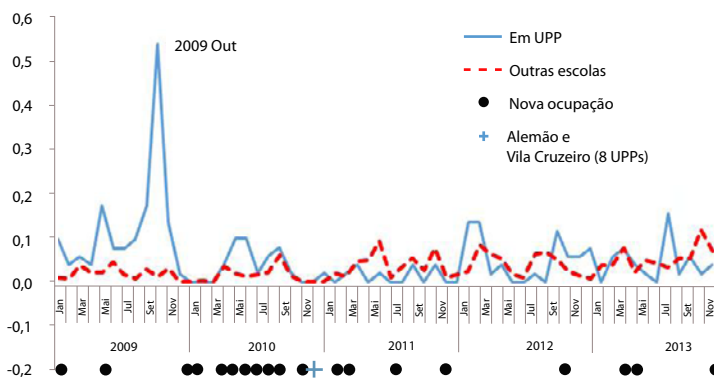
em que novas ocupações policiais ocorreram, pontuando o surgimento progressivo das primeiras 36 UPPs. Este recurso permitiu visualizar conjuntamente a evolução dos resultados educacionais e a execução da política de segurança.

Nos primeiros anos da série histórica há, entre as escolas em territórios com UPPs, números mais elevados de dias de aula perdidos por causa da violência. Este resultado era esperado, considerando-se que as UPPs deveriam ingressar nos locais mais violentos da cidade. Nas escolas em territórios com UPP o número de dias perdidos foi particularmente elevado em 2009, sobretudo em outubro. Nesse e nos meses antecedentes ocorreram diversos conflitos entre facções do tráfico em favelas da Grande Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro. Os confrontos foram seguidos por sucessivas operações das polícias Civil e Militar em diferentes localidades da região. Em um dos confrontos entre traficantes e policiais ônibus e carros foram incendiados. O fogo chegou a atingir uma escola municipal. Um episódio representativo da atipicidade do período foi a queda de um helicóptero da polícia em 17 de outubro, alvejado por traficantes, o que acirrou a violência dos conflitos.

A primeira UPP foi implantada no morro do Dona Marta, no final de 2008. No ano seguinte, vieram as ocupações das UPPs de Jardim Batan e Cidade de Deus, na zona oeste, e duas outras ocupações na zona sul – Chapéu Mangueira e Babilônia; Pavão-Pavãozinho e Cantagalo. Em 2010 a política se expandiu, ocupando progressivamente localidades da zona norte. Ocorreram intervenções na região da Grande Tijuca, formando um cinturão no entorno do estádio do Maracanã (Cano e Ribeiro, 2014). A partir daí, percebe-se uma queda no nível da série histórica das escolas localizadas nas circunscrições das UPPs, mas estas mantêm um patamar ainda superior à média registrada das escolas fora dos territórios abarcados pelo projeto.

Gráfico 1

Evolução do número médio mensal de dias de aula perdidos por conta da violência segundo a presença da escola em territórios com UPPs (2009 e 2013)



Fonte: CGG/SME. Elaboração própria.

No final de 2010 houve uma megaoperação policial com a ocupação maciça das favelas dos complexos do Alemão e da Penha, subúrbios da zona norte. Tais ocupações culminaram na permanência do exército nos territórios e na implantação de oito UPPs. A partir desse momento a posição das séries históricas se inverte, com crescimento do número de dias perdidos nas escolas fora das áreas de UPP e pequeno decréscimo nas médias mensais computadas para as escolas com UPP, cuja série passa a ficar num nível inferior. A partir de 2012 são notadas tendências de crescimento em ambas as séries, que aparecem em patamares com magnitude semelhante.

Se as ocupações policiais associadas às UPPs têm um impacto, este poderia ser percebido não apenas a partir de uma alteração no nível das séries históricas, mas também a partir de alterações nas tendências das séries. Espera-se uma diferenciação progressiva das duas séries históricas, que deveriam se afastar mais à medida que novas ocupações ingressassem nos territórios.

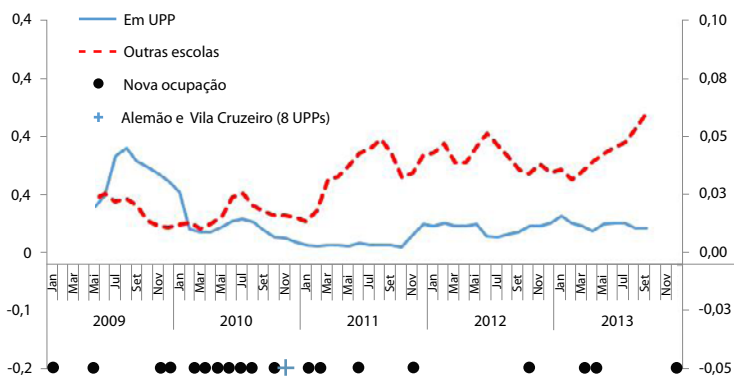
Para facilitar a visualização, um novo gráfico foi elaborado com duas alterações. Primeiro, ambas as séries (das escolas com e sem influência das UPP) foram suavizadas com a utilização de médias móveis. O valor mensal em cada série foi trocado pela média de sete pontos, considerando o número de dias perdidos no próprio mês e valores dos três meses anteriores e posteriores. Como resultado, obtêm-se séries suavizadas, menos sujeitas a valores extremos, que revelam com maior clareza as tendências. Em segundo lugar, optou-se por expor as séries em escalas diferentes. Cada linha – contínua para UPPs e tracejada para as demais escolas da rede municipal – possui sua própria escala, com valores dispostos em dois eixos distintos, um à esquerda (das UPPs), outro à direita (das demais escolas). O intuito foi diminuir o efeito das discrepâncias de magnitude das séries, destacando as diferenças na evolução e tendência.

O Gráfico 2 revela duas tendências distintas. Há um claro crescimento do número médio de dias perdidos nas escolas fora das áreas com UPP, incremento que ocorre a partir de 2011. Já o início das ocupações policiais parece estar associado à tendência de queda e estabilização das interrupções nas escolas desses locais. A redução é menor em um primeiro momento (2010) e maior posteriormente (2011). Percebe-se, a partir de 2012, uma inflexão, com uma leve tendência de crescimento, mas menos acelerada (em termos da inclinação da série) do que a vista na série das outras escolas.

A análise gráfica comparou a série histórica das escolas em área de UPP com as demais escolas da rede municipal, independentemente do perfil. Esse conjunto mais amplo de escolas pode não ser o melhor grupo de comparação para estimar o efeito das UPPs, pois possui características distintas das escolas sob influência do projeto. Escolas em áreas com UPP estão mais próximas às favelas, têm composição do alunado com piores níveis socioeconômicos e maiores índices

de violência em seu entorno. Tais diferenças podem enviesar estimativas dos efeitos e alterar a interpretação dos impactos.

Gráfico 2
Evolução da média móvel do número médio mensal de dias de aula perdidos. Escolas em territórios com UPPs contra todas as outras escolas da rede (2009 a 2013)



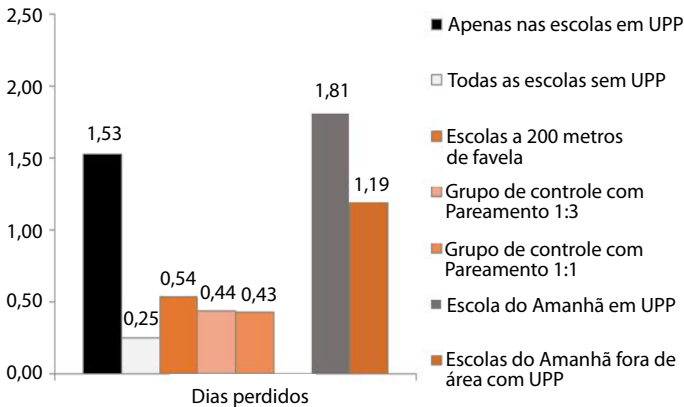
Fonte: CGG/SME. Elaboração própria.

O Gráfico 3 apresenta o número médio anual de dias perdidos para o primeiro ano da série histórica (2009). O intuito foi verificar diferenças no momento do pré-teste, antes da intervenção. Nota-se primeiramente grande diferença nas médias de dias perdidos entre escolas em áreas com UPP e as demais escolas da rede, fora desses territórios. Nas escolas com UPP a média foi, no início da série, seis vezes a média das demais escolas (1,53 contra 0,25). O gráfico mostra ainda médias para os grupos de controle explicados anteriormente – escolas próximas a favelas e grupos formados por pareamento estatístico, além das Escolas do Amanhã. Nesse último caso, as médias foram calculadas para escolas dentro e fora de áreas com UPP. Embora as médias dos grupos de controle sejam mais elevadas do que as registradas para toda a rede, elas se aproximam pouco das médias do grupo experimental, das escolas em áreas de UPP.

Na análise, pareceu mais efetivo à equalização o desenho que considerou apenas Escolas do Amanhã, para o qual as distâncias iniciais entre os grupos foram menores.

Entre as diferenças iniciais dos grupos experimental e controle destaca-se o fato de que os grupos de comparação definidos não são tão equivalentes. Assim, embora a utilização dos controles tenha vantagens metodológicas em relação às comparações com a totalidade da rede, as interpretações e inferências derivadas desses resultados devem ser realizadas com cautela. As conclusões devem ser tiradas considerando a triangulação de diferentes análises e desenhos avaliativos.

Gráfico 3
Média anual de dias de aula perdidos nas escolas em territórios com UPPs e nos diferentes grupos de controle.
Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009)



Fonte: CGG/SME. Elaboração própria.

Considerando os diferentes desenhos, foram elaborados gráficos de linha com séries históricas separadas para os grupos de controle (Gráfico 4). A evolução das séries para esses grupos é similar à constatada anteriormente: crescimento do número médio de dias perdidos fora das áreas com UPPs a partir de 2011, seguido por estabilização e nova tendência

de crescimento em 2013. Nas escolas das áreas com UPP observa-se tendência de queda nas interrupções das aulas desde 2009 até o final de 2011, quando há uma inflexão na série, com nova tendência de crescimento. O que distinguiu as séries foi mais a magnitude das diferenças do que o formato da evolução.

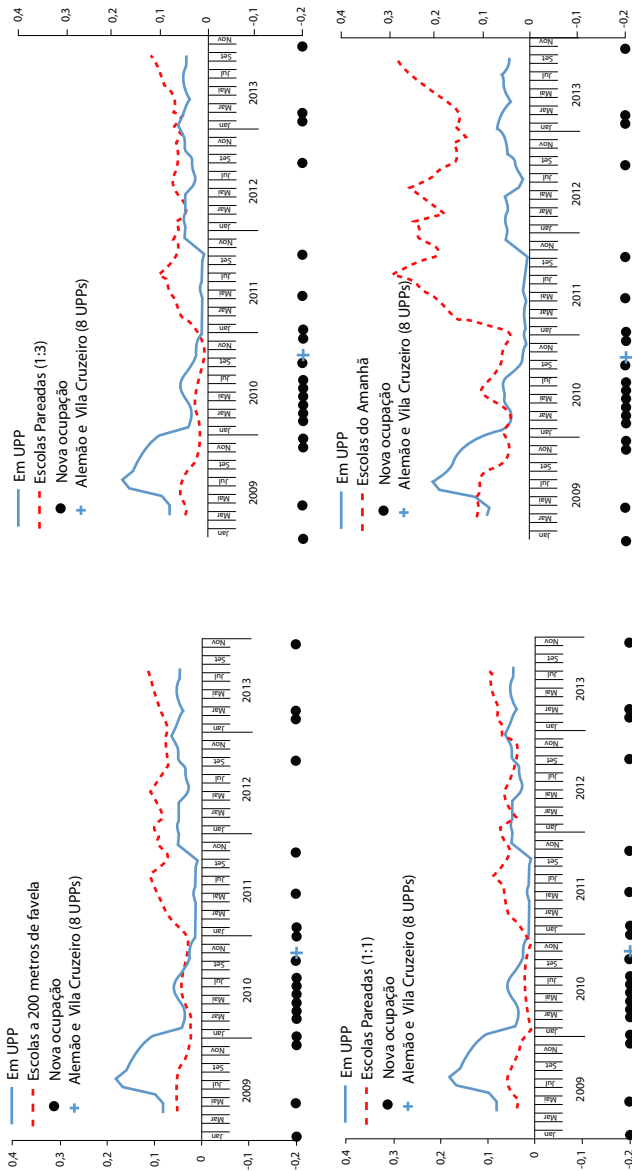
A diferença registrada nas séries com filtro das Escolas do Amanhã foi a mais significativa. As escolas do programa Escolas do Amanhã fora das áreas com UPP, no primeiro semestre de 2011, tiveram crescimento acelerado no nível da série histórica, não acompanhado pelas escolas do programa em área de UPP. Esta distância manteve-se pronunciada até o final da série.

Após observar os gráficos, a última forma de analisar possíveis impactos das UPPs sobre os dias perdidos consistiu em ajustar modelos estatísticos de regressão múltipla. Estes descreveram a relação linear entre duas ou mais variáveis, permitindo estudar o comportamento de uma variável dependente, com base na variação de uma ou mais variáveis auxiliares – independentes ou controles.

As análises têm como variável dependente o número mensal de dias de aula perdidos por causa da violência no entorno das escolas e, como variável independente, a presença permanente da força policial, que se inicia com as ocupações policiais e se consolida com a instalação de UPPs. A presença das UPPs em uma região configura uma variável indicadora que recebe “0” nos meses em que não existe UPP no território da escola, e valor “1” em todos os meses a partir da data da ocupação policial. Além dessas duas, as seguintes variáveis foram consideradas como controles no ajuste dos modelos estatísticos:

Gráfico 4

Evolução da média móvel do número médio mensal de dias de aula perdidos nas escolas em territórios com UPPs e nos diferentes grupos de controle. Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)



Fonte: CCG/SME. Elaboração própria.

- a. Identificação da escola. Variável categórica que identifica a escola e controla todos os elementos de contexto que são constantes no tempo. Em termos estatísticos, captura a variabilidade de cada escola e, portanto, funciona como se cada uma das escolas fosse comparada somente consigo mesma;
- b. Variáveis relacionadas a efeitos temporais:
 - i. Tendência linear. Variável utilizada para representar a evolução temporal do número de dias perdidos, permitindo controlar tendências nas séries históricas. Para cada escola, a variável registrou sessenta meses para os quais os dados foram coletados. O primeiro mês, janeiro de 2009, constitui o tempo zero (início da série). Nos meses seguintes um contador acumula uma unidade por mês até atingir o valor máximo em dezembro de 2013;
 - ii. Tendência quadrática. É o quadrado da variável de tendência linear. Permite modelar possíveis tendências não lineares das séries históricas;
 - iii. Sazonalidade. Corresponde a uma tendência cíclica, que se repete periodicamente em determinadas épocas do ano. Inclui efeitos de clima e estações, de calendário, como feriados e épocas comemorativas, ou mesmo práticas institucionais, como as férias escolares. Uma variável categórica identifica o mês do registro para controlar possíveis padrões que se repetem sazonalmente nos mesmos meses;
 - iv. Valor atípico. Variável indicadora criada para outubro de 2009. Este ponto representa um caso extremo para as escolas em área de UPP, com número bastante elevado de dias perdidos;

- c. Tamanho da escola. Número de alunos matriculados na escola. O indicador foi dividido por 100 para facilitar a leitura e interpretação dos resultados. A unidade de medida consiste em grupamentos de cem estudantes;
- d. Nível socioeconômico da escola. Este construto foi representado pelo percentual de alunos da escola que possui o Número de Identificação Social (NIS). O NIS é um código de identificação cadastral, atribuído pela Caixa Econômica Federal. É necessário para se inscrever em diversos projetos sociais, como programas de transferência de renda. Quanto maior o percentual de alunos com NIS na escola, menor deve ser o nível socioeconômico médio dos alunos da instituição;
- e. Escolas do Amanhã. Variável indicadora da participação no programa Escolas do Amanhã, política educacional focada nas escolas localizadas em territórios conflagrados e com altos índices de violência e evasão escolar (Lucas, 2011). Considerar o Escolas do Amanhã como variável de controle não apenas evita vieses de sua omissão, separando seu efeito daquele atribuído às UPPs, como pode permitir analisar interações entre os efeitos de ambas as intervenções.

177

Estas variáveis foram utilizadas como controles estatísticos nos modelos visando avaliar o impacto das UPPs sobre as interrupções das aulas. A modelagem foi feita a partir da inserção de todas as variáveis relevantes consideradas como controles, para só então testar o efeito da entrada das UPPs nos territórios escolares.

Na leitura dos modelos, é preciso ter em mente o significado e a lógica dos diferentes desenhos avaliativos. O modelo inicial, com todas as escolas, é teoricamente mais enviesado,

por conta da grande discrepância entre grupo de controle (escolas fora dos territórios com UPP) e grupo experimental (escolas em áreas com UPP). Ele serve como parâmetro para comparar o que aconteceria se desconsiderássemos a falta de equivalência entre os grupos de comparação.

Em seguida, são apresentados modelos que estimam efeitos das UPPs em amostras que compararam escolas em territórios com UPP com os grupos de controle. Estes foram formados pela proximidade das escolas com favelas ou por pareamento estatístico. O primeiro constitui grupo de escolas maior e mais heterogêneo do que os grupos pareados. Os grupos de controle estão organizados por seu tamanho e proximidade em relação ao grupo experimental.

Por fim, são apresentados dois modelos resultantes de filtros para seleção das escolas: um apenas com escolas em áreas que receberam UPPs em algum momento do período analisado, outro apenas com escolas do programa Escolas do Amanhã. Nesses modelos, UPPs e Escolas do Amanhã são variáveis testadas e também critérios de seleção das escolas utilizados nos desenhos avaliativos. Na amostra que contém apenas escolas em área de UPP, a variável UPP indica momentos pré e pós-ocupação, pois todas receberam o projeto. Na amostra composta apenas pelas escolas do programa Escolas do Amanhã, a variável que representa as escolas deste programa também representa cenários pré e pós-intervenção, recebendo valor "1" a partir de setembro de 2009, momento oficial do início do programa. Tendo em vista esses grupos, foram ajustados seis modelos de regressão múltipla, cujos resultados podem ser observados na Tabela 2.

Considerando os objetivos deste artigo, a análise dos coeficientes das variáveis de controle é menos relevante do que a dos coeficientes referentes à entrada das UPPs nos territórios. Contudo, antes de observar os efeitos das UPPs sobre as interrupções das atividades escolares, cabem algumas considerações pontuais.

Primeiramente, os efeitos fixos estimados para cada uma das escolas foram omitidos na apresentação do modelo, já que não interessava expor resultados para instituições específicas, mas sim para o conjunto das escolas da rede pública. Esta variável foi amplamente significativa em todos os modelos. Logo, algumas escolas tendem a ter maior probabilidade de perda de dias de aula do que outras.

Em relação à evolução temporal das séries, o coeficiente negativo da variável de tendência linear mensal, acompanhado pelo coeficiente positivo de seu termo quadrático, exprime um movimento curvilíneo no qual o número médio de dias perdidos, mais elevado no início da série, decai e depois volta a crescer ao final do período observado. Esse padrão, expresso nos gráficos anteriores, foi regular em todos os modelos considerados, com exceção daquele que restringiu as análises às Escolas do Amanhã. Neste caso, apenas uma tendência de crescimento mensal linear foi significativa.

Foram constatados efeitos sazonais em todos os desenhos avaliativos, com exceção daquele contendo apenas escolas em UPPs. Tomando janeiro como categoria de referência, verifica-se que os coeficientes dos demais meses, com exceção de dezembro, fevereiro e julho, são positivos e significativos. Estes três meses apresentaram coeficientes negativos e não significativamente diferentes de janeiro. Tais efeitos se referem a um menor número de dias perdidos nos meses de férias escolares: início e final do ano letivo, e férias de julho.

O tamanho da escola teve impacto sobre as paralisações apenas nos modelos para Escolas do Amanhã e escolas próximas às favelas. Nesses casos, o efeito negativo indicou que, quanto maior a escola, menos ela interrompia suas atividades.

Contrariando o esperado, escolas com menor percentual de alunos com NIS (maiores níveis socioeconômicos) apresentaram, em média, um número maior de dias perdidos. Essa relação apareceu em apenas dois dos modelos estimados.

O programa Escolas do Amanhã apresentou efeitos diferentes, a depender do desenho avaliativo utilizado. No modelo

estimado para todas as escolas, o programa esteve fortemente relacionado a um maior número de dias perdidos. Por outro lado, no modelo gerado a partir da amostra formada apenas pelas instituições que participaram em algum momento do programa, seu início esteve associado a uma redução dos dias de aula perdidos. Nos demais modelos, essa variável não foi significativa. Tais resultados podem ter a ver com vieses oriundos da utilização de grupos de controle não comparáveis.

No primeiro modelo, no qual as médias de dias perdidos após o início do programa Escolas do Amanhã foram comparadas às médias de um conjunto mais heterogêneo de escolas, o resultado pode expressar simplesmente o fato de que tais escolas, localizadas por definição em áreas violentas, têm, justamente por conta disso, mais interrupções nas aulas. Em contrapartida, a comparação com uma amostra mais restrita mostra que, consideradas apenas as escolas que participaram deste projeto, o início do programa está associado à redução do número médio de dias de aula perdidos por causa da violência, mesmo controlado pelos efeitos das UPPs.

Em relação aos efeitos das UPPs sobre as interrupções das atividades escolares, foi possível verificar diferença sistemática entre escolas localizadas em área de UPP (após o início do projeto) e demais escolas da rede pública municipal de ensino. Tal diferença foi consistente para os diversos grupos de controle utilizados nas comparações, permitindo afirmar que as UPPs reduziram o número médio de interrupções das aulas relacionadas à violência armada no entorno escolar.

Além dos efeitos mensais, são apresentados, na última linha da Tabela 2, os impactos esperados acumulados no decorrer de 12 meses. Com base nos diferentes desenhos utilizados é possível afirmar que as UPPs previnem num ano, em média, a perda de 1,3 a 2,4 dias de aula, período durante o qual as escolas estariam fechadas por conta da incidência de conflitos armados ou da determinação de grupos criminosos, não fosse a influência do programa.

Tabela 2
Modelos de regressão múltipla para o número médio de dias de aula perdidos por conta da violência. Escolas municipais do Rio de Janeiro (2009 a 2013)

Variáveis	Todas as escolas da rede municipal		Grupo de controle: escolas a 200 metros de favela		Grupo de controle: pareamento 1:3		Grupo de controle: pareamento 1:1		Seleção: apenas escolas com UPP		Seleção: apenas Escolas do Amanhã	
	Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito	
Constante	0,024		0,033	-	0,056	***	0,101	***	-0,016	***	0,073	***
Escolas específicas ^a	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***
Tendência linear	-0,000		0,000		-0,002	*	-0,002		-0,002		0,006	***
Tendência quadrática	0,000	***	0,000	*	0,000	***	0,000	**	0,000		-0,000	
Sazonalidade:												
Fevereiro	0,010	*	0,015		0,008		-0,004		-0,004		0,011	
Março	0,027	***	0,041	***	0,032	*	0,019		0,015		0,075	**
Abril	0,038	***	0,059	***	0,054	***	0,040	*	0,005		0,129	***
Maiio	0,024	***	0,053	***	0,043	**	0,038		0,033		0,085	***
Junho	0,032	***	0,061	***	0,067	***	0,027		0,004		0,119	***
Julho	0,008		0,015		0,011		0,005		-0,020		0,009	
Agosto	0,021	***	0,035	**	0,044	**	0,024		0,026		0,082	**
Setembro	0,039	***	0,066	***	0,058	***	0,031		0,022		0,143	***

(continua...)

Tabela 2 (continuação)

Variáveis	Todas as escolas da rede municipal		Grupo de controle: escolas a 200 metros de favela		Grupo de controle: pareamento 1:3		Grupo de controle: pareamento 1:1		Seleção: apenas escolas com UPP		Seleção: apenas Escolas do Amanhã	
	Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito		Efeito	
Outubro	0,019	***	0,026	*	0,032	*	0,014		0,012		0,053	
Novembro	0,035	***	0,058	***	0,064	***	0,043	*	0,012		0,154	***
Dezembro	0,003		-0,005		0,006		-0,003		-0,012		-0,015	
Outubro de 2009	0,016		0,063	**	0,119	***	0,258	***	0,456	***	0,163	***
Tamanho/Escola	-0,001		-0,004	*	-0,003		-0,001		-0,002		-0,010	**
Alunos com NIS (%)	-0,000	**	0,000		-0,001		-0,002	*	0,001		-0,001	
Escolas do Amanhã	0,033	***	0,015		0,021		0,016		-0,008		-0,098	***
UPP no território	-0,123	***	-0,135	***	-0,133	***	-0,123	***	-0,110	***	-0,201	***
Observações	57.840		19.980		12.240		6.120		3.060		9.000	
Nº de escolas	964		333		204		102		51		150	
R² ajustado	0,116		0,126		0,113		0,096		0,097		0,117	
Efeito Anual da UPP	-1,5		-1,6		-1,6		-1,5		-1,3		-2,4	

Variável dependente: nº de dias perdidos por conta da violência no entorno das escolas.

Significância: *** 0,001 ** 0,01 * 0,05

^a. Os coeficientes específicos de cada escola foram omitidos do modelo para simplificar a apresentação.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que as estatísticas da SME são subestimadas, já que algumas escolas não interrompem formalmente suas atividades, embora não cheguem a funcionar, pois alunos e funcionários não comparecem devido aos confrontos ou ao medo de novos tiroteios, as estimativas calculadas constituem um limite inferior para o impacto das UPPs. Outra ordem de interrupções não registradas pode estar sendo afetada pela entrada das unidades, que estariam também prevenindo as escolas contra casos de “dias perdidos ocultos”, como sugerido pela evidência qualitativa:

Mudou sim, a frequência [dos alunos] também aumentou. A escola às vezes precisava fechar por causa de tiroteio e agora não precisa mais. Eles têm muito mais aulas, dias letivos, do que tinham antigamente. Teve uma vez que nós ficamos acho que um mês... Quase parados sem poder subir. Hoje a gente sobe normalmente [...] sobe mais tranquilo sem preocupação de tiroteio. (*professora, Grande Tijuca*)

183

Discussão dos resultados e considerações finais

Neste estudo, buscou-se verificar se após a ocupação policial e a posterior implantação das UPPs ocorreriam alterações nos padrões de funcionamento das escolas, mudanças que, caso se verificassem, poderiam incidir sobre oportunidades e resultados escolares. Uma primeira e canônica análise que deveria anteceder a procura por impactos em resultados educacionais consistia em observar efeitos sobre interrupções das rotinas escolares por causa da violência. Isto incluía verificar escolas que fechavam as portas por conta dos tiroteios, mas também escolas obrigadas a não funcionar por determinação dos grupos criminosos locais. O número médio de dias em que as escolas fechavam

exclusivamente pela violência foi a variável utilizada para expressar esse fenômeno.

O efeito das UPPs sobre este indicador foi estatisticamente significativo em todos os modelos estimados, com sinais negativos, conforme o que era teoricamente esperado. Isto quer dizer que a entrada das UPPs nos territórios evitava que algumas escolas deixassem de funcionar. A presença das UPPs nos territórios prevenia uma perda entre 0,11 e 0,20 dia de aula por mês (ou, num ano letivo, de 1,1 a 2,4 dias). Embora as estimativas dos efeitos das UPPs sobre as interrupções pareçam pequenas, é necessário ter em mente que, mesmo em cenários como o da cidade do Rio de Janeiro, tiroteios são eventos relativamente raros – ainda que algumas escolas concentrem maior probabilidade de passar por este tipo de experiência.⁷

184

Tomando o conjunto de todas as escolas da rede como controle, a média de dias de aula perdidos por mês foi de apenas 0,034. Isso significa que o efeito estimado para o impacto das UPPs foi mais de três vezes a média de dias de aula perdidos. Na outra ponta, a razão mais baixa ocorreu no desenho avaliativo que filtrou apenas escolas em áreas com UPP. Esta foi apenas 10% maior do que a média de dias de aula perdidos no grupo de controle – que, nesse caso, abrange as mesmas escolas do grupo experimental no momento pré-UPP. Entre estes dois limites, as demais estimativas mostraram efeitos próximos ao dobro das respectivas médias dos grupos de controle. A exceção ocorreu para o desenho que selecionava apenas as Escolas do Amanhã. Neste caso, embora a magnitude do efeito (valor do coeficiente de regressão) seja mais elevada do que a estimada para os outros desenhos avaliativos, ela foi apenas

⁷ Entre 2009 e 2013 71% das escolas não registrou qualquer dia perdido por causa da violência. Este número cai para 26,5% nas escolas localizadas a 200 metros de uma favela, e para apenas 2,6% nas escolas localizadas em circunscrições de UPP.

28% maior do que a média registrada para seu respectivo grupo de controle.

Considerando as estratégias metodológicas adotadas, com a definição de distintos desenhos avaliativos para gerar grupos de controle não equivalentes, é possível supor que estas estimativas intermediárias para os efeitos das UPPs (computadas com base nos grupos de controle) sejam mais verossímeis do que as duas estimativas mais extremas, observadas a partir dos dois desenhos de referência.

Tais resultados confirmam a redução da violência armada nos territórios com UPPs, já apontada nos estudos que trataram do impacto das UPPs sobre a criminalidade, estendendo o alcance desses achados ao entorno das escolas, com potenciais extrapolações para a estabilização das rotinas escolares e mudanças em seus climas organizacional e educacional. Sugerem ainda que, em curto prazo, as UPPs geraram maior tranquilidade para as vizinhanças das escolas, com redução dos tiroteios e, conseqüentemente, das interrupções das aulas. Os resultados corroboram também uma percepção mais geral de que as UPPs afetam a disponibilidade de serviços públicos. A política de segurança parece ter melhorado as condições de acesso, de estudo e trabalho nas escolas, abrindo espaço para ampliar oportunidades educacionais.

Novos estudos serão necessários para avaliar impactos de médio e longo prazo, observar efeitos sobre outros indicadores educacionais e avaliar, além dos efeitos da trajetória de ascensão e queda das UPPs sobre as escolas, os impactos de políticas subsequentes de segurança, incluindo a intervenção federal no Rio de Janeiro e o novo movimento de militarização da política fluminense de segurança, que tem intensificado os conflitos armados. As conseqüências sociais e educacionais nesse novo momento histórico só poderão ser avaliadas no futuro.

Eduardo Ribeiro

Sociólogo. Professor adjunto do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Pesquisador do Laboratório de Análise da Violência (LAV) e do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (GPCSE), ambos da Uerj.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Miriam RUA, Maria das Graças. 2002. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: Unesco.
- ALVES, Maria Helena Moreira; EVANSON, Philip. 2013. *Vivendo no fogo cruzado: moradores de favela, traficantes de droga e violência policial no Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp.
- BANCO MUNDIAL. 2012. *O retorno do Estado às favelas do Rio de Janeiro: uma análise da transformação do dia a dia das comunidades após o processo de pacificação das UPPs*. Washington, DC: Banco Mundial.
- BORGES, Doriam. 2011. *O medo do crime na cidade do Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva das crenças de perigo*. Curitiba: Appris.
- CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian Cecil. 1963. Experimental and quasi-experimental designs of research. In: GAGE, Nathaniel Lees (ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally. pp. 1-84.
- CANO, Ignacio. 2002. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- CANO, Ignacio; BORGES, Doriam; RIBEIRO, Eduardo (org.). 2012. *Os donos do morro: uma análise exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro*. São Paulo: FBSP; Rio de Janeiro: LAV: UERJ.
- CANO, Ignacio; RIBEIRO, Eduardo. 2014. A seletividade das “políticas de pacificação” no Rio de Janeiro. In: SANTOS, Angela Moulin S. Penalva; SANT’ANNA, Maria Josefina G. (org.). *Transformações territoriais no Rio do século XXI*. Rio de Janeiro: Gramma. pp. 123-156.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. 2008. *Violação dos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão*. Disponível em: <https://bit.ly/3iiVTMe>. Acesso: 31 jul. 2020.
- CAVALCANTI, Mariana. 2008. Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela consolidada. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito de Controle Social*, v. 1, n. 1, pp. 35-59. Disponível em: <https://bit.ly/33yrUvj>. Acesso: em: 31 jul. 2020.

- FERRAZ, Claudio; OTTONI, Bruno. 2013. Os efeitos da pacificação sobre o crime e a violência. Paper apresentado no Seminário de Pesquisa 2014 da Fucape Business School, Rio de Janeiro, 29 de maio. Disponível em: <https://bit.ly/2ES9qvy>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- GAWRYSZEWSKI, B. 2013. *Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.
- GIDDENS, Anthony. 1989. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony. 1991. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- GUIMARÃES, Eloísa. 1998. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- GUIMARÃES, Eloísa. 2005. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: ABRAMOVAY, Miriam (org.). *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. Brasília, DF: MEC. pp. 22-31.
- GUO, Shenyang Y.; FRASER, Mark W. 2009. *Propensity score analysis: statistical methods and applications*. New York: Sage. v. 12.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; SANTOS, Ivan Soares dos. 2017. Representações sociais e práticas em escolas do ensino fundamental: efeitos de unidades de polícia pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. *Psicologia e Saber Social*, v. 6, n. 1, pp. 67-86. Disponível em: <https://bit.ly/31IDVSg>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- LUCAS, Sônia. 2011. *Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.
- MARINHO, Karina Rabelo L. et al. 2004. Violência, medo e desempenho escolar. *Informativo Crisp*, n. 6, pp. 1-11.
- MISSE, Michel. 1999. *Malandros, marginais e vagabundos: acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Sociologia. Rio de Janeiro: Ucam.
- PENHA, Ana Cláudia de Souza; FIGUEIREDO, Maria das Dores. 2009. O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Pallas. pp. 265-289.
- RUBIN, Donald B. 2001. Using propensity scores to help design observational studies: application to the tobacco litigation. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, v. 2, n. 3-4, pp. 169-188.
- SEGAL, Robert Lee. 2019. Sobre escolas, unidades de polícia pacificadora (UPPs) e desigualdades de oportunidades educacionais na cidade do

- Rio de Janeiro. *Dialogia*, n. 32, pp. 278-291. Disponível em: <https://bit.ly/33A8SEQ>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- SENTO-SÉ, João Trajano; CANO, Ignacio; MARINHO, Andreia. 2006. *Efeitos humanitários dos conflitos entre facções do tráfico de drogas numa comunidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: LAV: Uerj. Disponível em: <https://bit.ly/39ZP6UE>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- SHYNE, James. 2013. *Assessing the impact of conditional cash transfers for schooling and favela ‘pacification’ on violent crime in Rio de Janeiro, Brazil*. Medford: Fletcher School: Tufts University.
- SILVA, Luiz Antonio Machado da. (org.). 2008. *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faperj: Nova Fronteira.
- SPOSITO, Marília Pontes. 1998. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104. pp. 58-75. Disponível em: <https://bit.ly/2PxHCP7>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. 2001. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, pp. 145-164. Disponível em: <https://bit.ly/30zZkYB>. Acesso em: 31 jul. 2020.



CARACTERIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS COM DADOS PÚBLICOS: DESAFIOS PARA CONCEITUAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO EMPÍRICA

Maria Teresa Gonzaga Alves

Professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: mtga@ufmg.br

Orcid: 0000-0001-5820-4311

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-189214/110>

Introdução

As bases da abordagem sociológica no estudo da educação formal são encontradas em autores clássicos, como Émile Durkheim e Max Weber, mas somente a partir do fim da década de 1950 a sociologia da educação se institucionalizou como um campo de pesquisa. Um fator primordial para isso foi a disponibilidade de dados em larga escala produzidos em pesquisas demográficas e grandes *surveys* educacionais realizados em países desenvolvidos (Forquin, 1995). Esses levantamentos de dados tiveram como motivação a investigação das desigualdades de acesso e de resultados escolares entre classes sociais, grupos raciais, gênero local de moradia e outras variáveis *adsritivas*, assim como as condições da oferta educativa (perfil dos professores, infraestrutura, recursos educacionais). Esses temas assumiram posição central nas políticas de igualdade de oportunidades do pós-guerra,

por exemplo nos Estados Unidos, a partir da Lei de Direitos Civis que pressupunha grandes desigualdades entre as escolas da nação (Brooke e Soares, 2008; Karabel e Halsey, 1977).

Nos Estados Unidos, o conhecido Relatório Coleman foi fundamental para a compreensão da associação entre origem social, étnico-racial, regional e outras variáveis estruturais na explicação das desigualdades em resultados escolares (Coleman et al., 1966). Na França, sociólogos, com bases em dados demográficos longitudinais, conduziram análises sobre as desigualdades de trajetórias educacionais no sistema de ensino e a constituição do paradigma da reprodução – o conjunto de teorias fundamentais no campo da sociologia da educação para a análise das desigualdades educacionais – seria simplesmente impensável sem os fatos estatísticos estabelecidos nesses anos (Nogueira, 1990).

190

A partir do fim dos anos 1970, um conjunto de publicações de países desenvolvidos passou a disputar as conclusões do Relatório Coleman e outros levantamentos do tipo a respeito do peso da origem social na educação. O argumento central dos autores era de que a variação entre as escolas não poderia ser negligenciada na explicação dos resultados escolares (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979). Essas pesquisas configuraram um novo subcampo de estudo, chamado de sociologia dos estabelecimentos escolares, ou pesquisa sobre efeito escola, ou, ainda, pesquisa em eficácia escolar (Brooke e Soares, 2008; Mafra, 2003). Nessa nova vertente, os autores argumentavam que era preciso abrir a caixa-preta da escola, dirigir o foco para o contexto escolar e os processos que ocorriam dentro dos estabelecimentos de ensino sem, evidentemente, negar a influência de fatores extraescolares, como a origem social dos estudantes e os investimentos em educação (Alves e Soares, 2007). Essas pesquisas também utilizam dados quantitativos, mas estudos com abordagens qualitativas também prosperaram, muitas vezes conjugando os dois métodos.

Vale destacar que as pesquisas empíricas no campo da Sociologia tiveram grande impulso com o desenvolvimento computacional verificado na segunda metade do século XX, o que viabilizou a aplicação de modelos estatísticos em grandes bases de dados. Na área da educação, a partir dos anos 1990 o desenvolvimento de modelos estatísticos apropriados para análise de dados com estrutura hierárquica – tipicamente alunos agrupados em escolas –, a conhecida modelagem multinível, foi fundamental para pesquisas sobre efeito dos estabelecimentos de ensino (Lee, 2008; Willms, 1992). Em termos analíticos, com esses modelos “começamos a ver as ações dos indivíduos como mediadas pelas ações dos outros com os quais eles estão em contato e pelas instituições às quais eles pertencem” (Goldstein, 2001, p. 96).

No Brasil, não foi diferente. A produção de dados sobre resultados educacionais – rendimento e desempenho escolar – avançou a partir dos anos 1990, após a Constituição de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como evidências de garantia do direito constitucional à educação (Soares, 2016).

Convém mencionar, entretanto, que a tradição da produção de dados estatísticos sobre educação é anterior. Parte importante da pesquisa em sociologia da educação e áreas correlatas – como a demografia e a economia educacional – se desenvolveu graças à existência de dados públicos populacionais e escolares sobre a educação formal da população. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é responsável pelo Censo Demográfico e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), que descrevem o acesso à educação formal, a alfabetização e o alcance educacional da população (Ferraro, 2002; Valle Silva e Hasenbalg, 2000; Valle Silva e Souza, 1986).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) é responsável pelas pesquisas realizadas nos estabelecimentos escolares, como o Censo da

Educação Básica, o Censo da Ensino Superior – levantamentos sobre matrículas, pessoal docente e infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Essas pesquisas também produzem os dados do rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e o fluxo escolar, que são fundamentais para o acompanhamento da trajetória educacional das coortes que ingressam nos sistemas de ensino (Klein, 2003).

O Inep também é o responsável pelas pesquisas de avaliação educacional de base nacional como as que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Além disso, o Inep coordena a participação do Brasil em avaliações comparativas internacionais, como o programa de avaliação de estudantes de 15 anos, mais conhecido por sua sigla internacional: PISA, e estudos regionais na América Latina (Alves e Franco, 2008).

192

O IBGE e o Inep produzem dados ricos, sistemáticos e de qualidade que possibilitam investigar as relações entre escolaridade e desigualdades sociais, raciais, mobilidade social ou ocupacional (Valle Silva e Hasenbalg, 2000). As pesquisas sobre efeito escola, assim como no cenário internacional, se desenvolveram posteriormente, trazendo contribuições importantes para a análise do contexto escolar, desigualdades entre escolas e sistemas de ensino e fatores associados aos resultados educacionais (Alves e Franco, 2008).

Neste texto, mostrarei exemplos da potencialidade dos dados produzidos pelo Inep, especificamente os dados da Prova Brasil – avaliação em larga escala de escolas públicas de ensino fundamental que faz parte do Saeb – para o estudo das desigualdades educacionais. O primeiro estudo caracteriza as desigualdades de resultados escolares das escolas públicas brasileiras segundo grupos sociais. O segundo apresenta evidências sobre as condições da oferta educativa nas escolas públicas e a relação com o efeito das escolas.

Evolução das desigualdades de aprendizado no ensino fundamental público: hiato entre grupos sociais de 2007 a 2017

Em uma pesquisa com dados da Prova Brasil de 2005 a 2013, observamos dois fenômenos importantes sobre a evolução do desempenho escolar (Alves, Soares e Xavier, 2016). Primeiro, mostramos que o aprendizado dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental melhorou substancialmente nesse período; e segundo, revelamos que apesar do avanço médio, as diferenças entre grupos de alunos discriminados por gênero, raça/cor e nível socioeconômico (NSE) aumentaram. Ao que parece, os investimentos para a melhoria da educação pública, que cresceram no país a partir de 2003 (Cavalcanti e Oliveira, 2019), contribuíram para elevar a média educacional de uma forma geral, mas a melhoria não beneficiou igualmente os grupos sociais.

Os dados analisados nesse trabalho são anteriores ao período de crise política do país, sobretudo após as eleições de 2014, que afetou a economia e a sociedade de forma geral. Isso nos levou a interrogar se a nova conjuntura teria afetado a qualidade da educação. Especificamente, será que as tendências de melhoria do desempenho escolar no ensino fundamental verificadas até 2013 se mantiveram no período seguinte? As desigualdades entre grupos sociais continuaram a crescer ou teriam atenuado? Para responder a essas questões, as análises do artigo foram atualizadas especialmente para esta comunicação, acrescentando os dados mais recentes da Prova Brasil referentes aos anos de 2015 e 2017. Uma análise mais detida da série histórica da Prova Brasil foi realizada por Alves e Ferrão (2019).

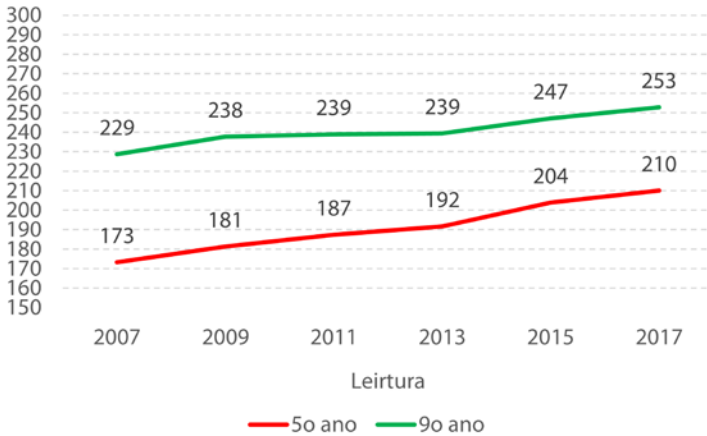
Faço aqui um parêntese para os leitores que não conhecem detalhes técnicos dessas avaliações. Podemos comparar a evolução do aprendizado entre edições da Prova Brasil graças à metodologia empregada nesse tipo de avaliação. O aprendizado mensurado na Prova Brasil refere às proficiências dos alunos em leitura e Matemática, estimadas por meio da Teoria da Resposta

ao Item (TRI) (Hambleton, 1993). A TRI permite a comparação dos resultados obtidos entre as séries avaliadas (quinto e nono ano do ensino fundamental) e entre as edições da Prova Brasil (de 2005 a 2017) e também da Prova Brasil com o Saeb – avaliação que inclui escolas privadas. Em outros termos, a escala de proficiência forma um *continuum* com valores de 0 a 500, e tipicamente os alunos avaliados da primeira etapa do ensino fundamental apresentam proficiências médias mais baixas na escala e os alunos da etapa final médias mais altas. Na comparação entre edições da Prova Brasil, se houve aumento da média, isso pode ser atribuído a uma melhora na qualidade do ensino ou do aprendizado, e não ao fato de o teste, por exemplo, ter sido mais fácil. Uma eventual piora nas médias pode ser interpretada como problema na qualidade do ensino/aprendizado e não pelo fato de os testes terem sido mais difíceis.

Neste artigo, apresentamos a evolução das médias dos resultados gerais e por grupos de alunos de 2007 a 2017, ou seja, por 10 anos de Prova Brasil. Nos gráficos 1 e 2 apresentamos os resultados gerais, isto é, as médias das proficiência dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental. Observem que as médias do nono ano são mais altas (linha verde) porque, como explicado, a escala é a mesma. Tipicamente os alunos do final do ensino fundamental apresentam médias mais altas no intervalo da escala. Isso é uma evidência do aprendizado acumulado de uma etapa a outra. Nesses gráficos, o que importa é observar as tendências, que são crescentes, tanto em leitura quanto em Matemática, em todo o período. Mas as linhas de tendências para Matemática sempre estão mais suaves e, de 2015 para 2017, houve uma desaceleração do crescimento das médias; as linhas estão menos inclinadas, sobretudo no nono ano.

Os próximos resultados destacam o hiato do aprendizado segundo gênero, raça/cor e NSE dos alunos. Os achados são consistentes com os estudos sociológicos em relação ao peso das variáveis de origem no desempenho dos alunos e confirmam os padrões de desigualdades educacionais conhecidos da literatura.

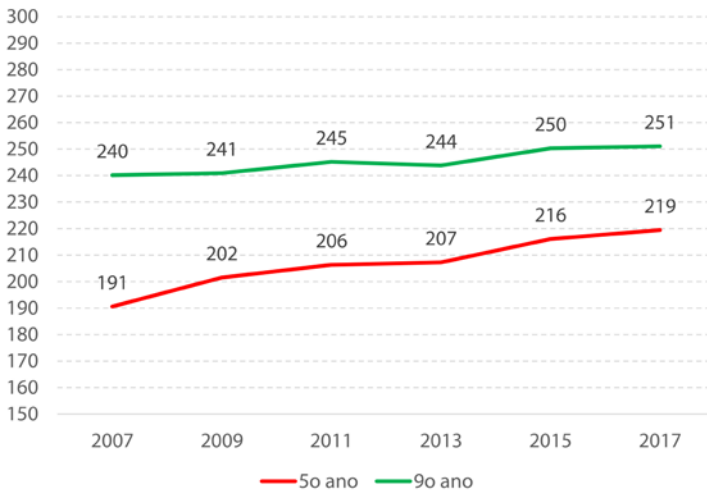
Gráfico 1
Evolução do aprendizado em leitura nas
escolas públicas de ensino fundamental: 2007 a 2017



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

195

Gráfico 2
Evolução do aprendizado em matemática nas
escolas públicas de ensino fundamental: 2007 a 2017



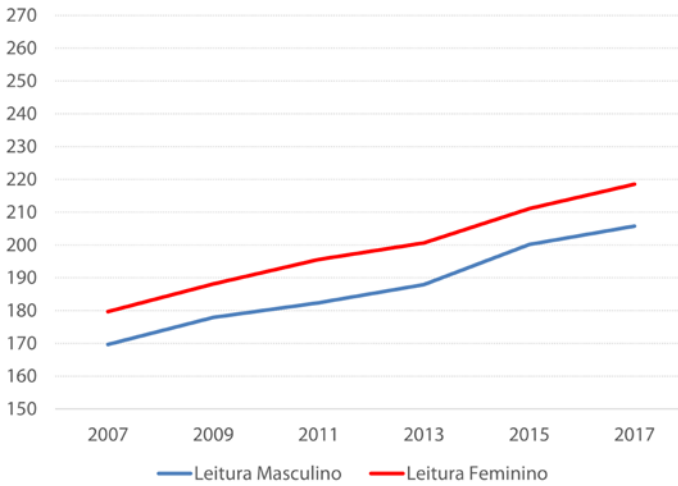
Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

No Gráfico 3 estão as tendências de aprendizado em leitura no quinto ano, segundo a variável sexo; e, no Gráfico 4, o mesmo para o nono ano. Observem que há um hiato persistente entre alunas e alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental. Os meninos estão sistematicamente em desvantagem em leitura, a diferença varia de 10 pontos, em 2007, a 12,7 pontos, em 2015. Em Matemática, ocorre o contrário: os meninos têm médias mais altas, mas nesse caso, o hiato cresce muito de uma etapa para outra. No quinto ano (Gráfico 5), a diferença no aprendizado em Matemática a favor dos meninos é muito pequena – varia de 1 ponto, em 2007, a 2,7, em 2011. Por isso, as linhas estão quase sobrepostas. Mas, no nono ano, as médias dos meninos superam as das meninas; a menor diferença foi observada em 2013, 5,1 pontos e a maior em 2009, 9,6 pontos.

196

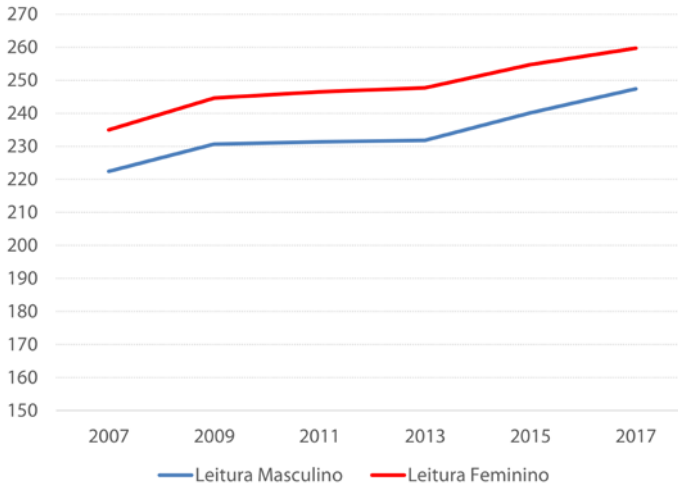
A literatura educacional possui inúmeras evidências que corroboram os nossos achados, com múltiplas explicações (Buchmann, Diprete e McDaniel, 2008). Uma hipótese, para o caso brasileiro, é a enorme seletividade escolar, devido às altas taxas de reprovação e abandono ou evasão, que afeta mais os meninos que as meninas (Alves e Ferrão, 2019; Alves e Soares, 2019). Os alunos que permanecem até o nono ano são mais selecionados do que as alunas, o que favorece o aprendizado desse grupo em uma área de conhecimento que, no processo de socialização, tanto na família como na escola, está mais associada a habilidades masculinas.

Gráfico 3
Evolução do aprendizado em leitura no 5º ano do ensino fundamental por gênero: 2007 a 2017



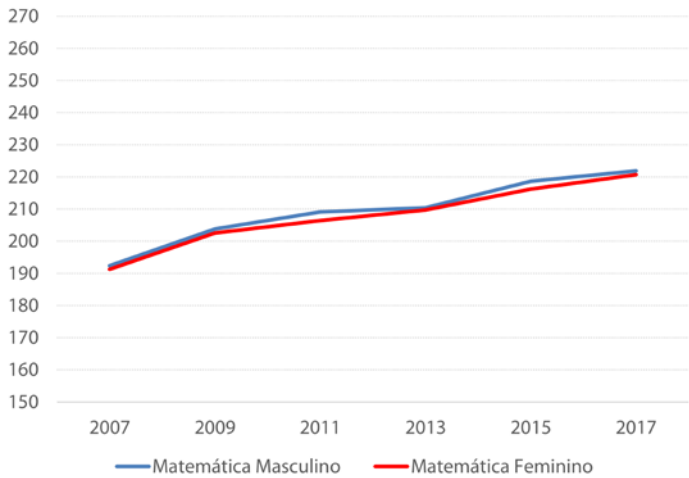
Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

Gráfico 4
Evolução do aprendizado em leitura no 9º ano do ensino fundamental por gênero: 2007 a 2017



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

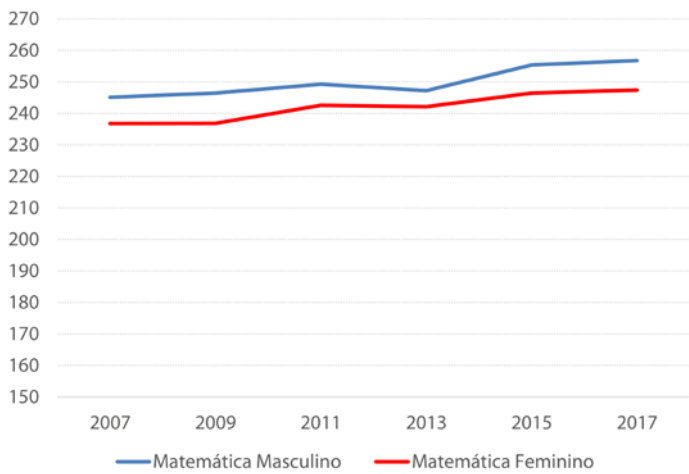
Gráfico 5
Evolução do aprendizado em matemática no 5º ano
do ensino fundamental por gênero: 2007 a 2017



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

198

Gráfico 6
Evolução do aprendizado em matemática no 9º ano
do ensino fundamental por gênero: 2007 a 2017

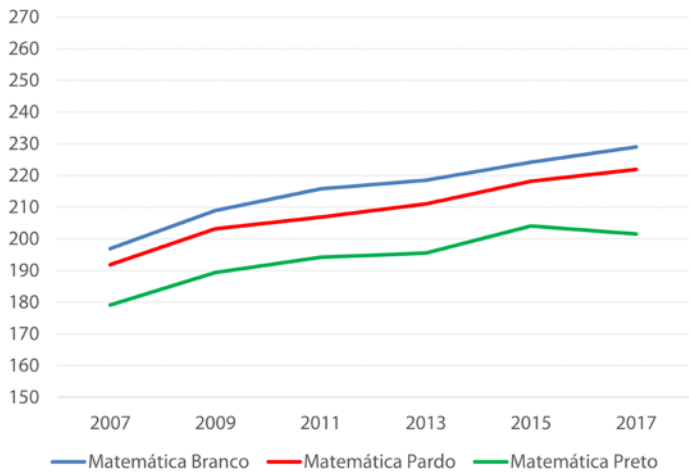


Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

Os próximos resultados destacam o hiato de aprendizado somente no quinto ano em matemática. O Gráfico 7 apresenta o hiato por raça/cor. As diferenças são bem elevadas, há uma hierarquia nas médias dos alunos brancos, pretos e pardos, sendo que as diferenças entre brancos e pretos são enormes e crescentes. Em 2007, o hiato era de 16,7 pontos e, em 2017, cresceu para 27,5 pontos. Essa diferença equivale a mais de um ano de escolaridade na escala da Prova Brasil. Socialmente, é preocupante que esse padrão de desigualdade cresça em vez de diminuir, sendo que, em 2017, o desempenho dos alunos pretos declinou, ao contrário dos outros grupos.

O Gráfico 8 mostra o hiato por faixa do NSE dos alunos. Este foi calculado pela síntese de itens respondidos pelos alunos nos questionários contextuais nas avaliações educacionais da educação básica realizadas pelo Inep, empregando metodologia descrita por Alves, Soares e Xavier (2014). Para esta análise, a escala do NSE, originalmente contínua, foi seccionada em quintis. Notem que as linhas de todos os grupos têm inclinação ascendente, o que indica que estão melhorando o aprendizado em Matemática. Mas o gráfico mostra o maior hiato dentre todas as variáveis, as linhas estão mais próximas em 2007 e vão se afastando a cada edição a Prova Brasil. Isso significa que os alunos com NSE mais alto estão aprendendo muito mais do que aqueles com NSE mais baixo. Em 2007, a diferença entre o 1º e o 5º quintil (os 20% com NSE mais alto e os 20% com NSE mais baixo) era de 20,9 pontos. Em 2017, a diferença chegou a 38,3 pontos. O ápice foi em 2013, quando essa diferença atingiu 42 pontos, que equivale a dois anos de escolaridade. É como se o aprendizado do aluno com NSE mais baixo fosse compatível com o de um aluno do terceiro ano.

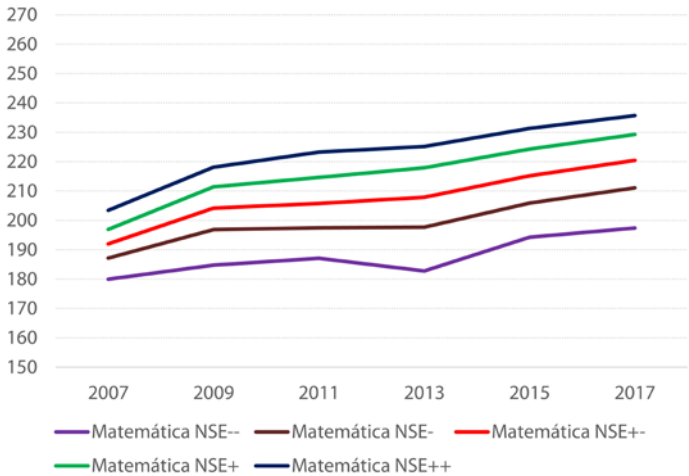
Gráfico 7
Evolução do aprendizado em matemática no 5º ano
do ensino fundamental por raça/cor: 2007 a 2017



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

200

Gráfico 8
Evolução do aprendizado em matemática no 5º ano
do ensino fundamental por NSE: 2007 a 2017

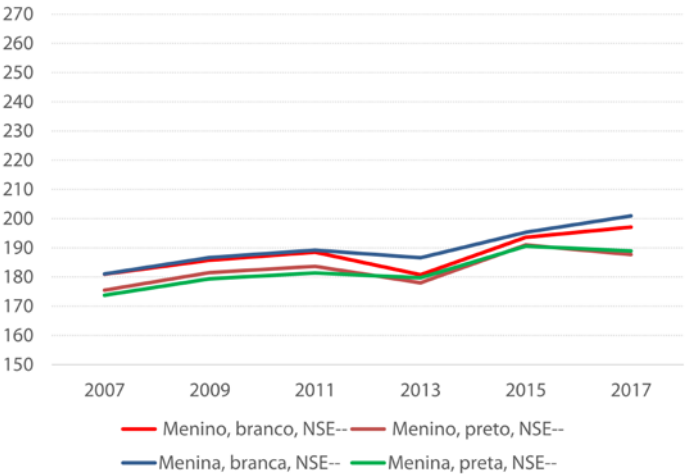


Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

Até este ponto, analisamos as trajetórias das médias de aprendizado por grupo de origem social. Quando todas essas variáveis são examinadas simultaneamente, as diferenças ficam muito mais acirradas. Para ilustrar essa questão mais complexa, estudamos o hiato por grupos definidos por múltiplas características. Agrupamos três variáveis e algumas categorias: sexo (masculino e feminino); cor (branco e preto); NSE (1º quintil e 5º quintil). No Gráfico 9 estão os resultados dos alunos definidos por cor e sexo entre aqueles que estão no 1º quintil da variável NSE (mais baixo). No Gráfico 10 estão os mesmos grupos de cor e sexo, variando o NSE que corresponde ao quintil mais alto. Os dois gráficos estão na mesma escala.

O que chama atenção é que, ao variar o NSE do mais baixo para o mais alto, os alunos brancos (meninas ou meninos) se destacam. Se o exercício é feito para o lado contrário, os grupos se confundem. Isso indica que, na situação de mais pobreza, há um círculo vicioso no qual os resultados educacionais são ruins para todos os grupos sem distinção. Quando o cenário socioeconômico melhora, observa-se um círculo virtuoso favorável aos alunos brancos (meninos ou meninas), que apresentam resultados muito superiores aos dos alunos pretos na mesma condição socioeconômica. Ou seja, para os alunos pretos não basta melhorar a condição de vida para que o desempenho escolar seja equiparado ao do aluno branco. Este resultado corrobora achados anteriores sobre a dificuldade de as escolas equalizarem diferenças raciais sem políticas para o enfrentamento dessas desigualdades (Soares e Alves, 2003).

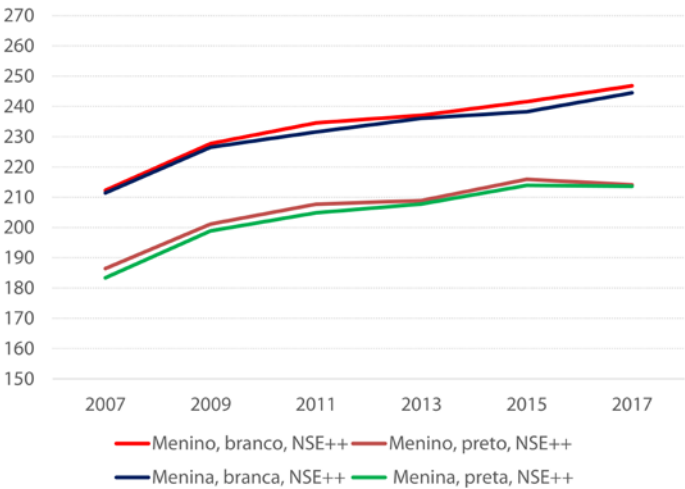
Gráfico 9
Evolução do aprendizado em Matemática no 5º ano do ensino fundamental por grupos múltiplos: 2007 a 2017 (1º quintil)



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

202

Gráfico 10
Evolução do aprendizado em Matemática no 5º ano do ensino fundamental por grupos múltiplos: 2007 a 2017 (5º quintil)



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil/Inep.

Efeito escola e exclusão intraescolar: desigualdades de oportunidades educacionais nas escolas públicas de ensino fundamental

Em “Os excluídos do interior” os sociólogos Bourdieu e Champagne (2001) argumentam que um dos efeitos paradoxais da democratização da educação é a desvalorização dos níveis escolares à medida que a expansão dava acesso a grupos sociais que antes estavam excluídos. Referindo-se à França, os autores argumentam que “não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares” (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 220).

No Brasil, a expansão ainda não conseguiu universalizar nem mesmo toda a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Apenas o ensino fundamental está próximo à universalização, com 98% das crianças e jovens dos 6 aos 14 anos matriculadas. Isso não significa que esses alunos estão em adequação idade-série, uma vez que 24% dos jovens de 16 anos não concluíram o ensino fundamental porque têm trajetória escolar com intercorrências (reprovação e/ou abandono), e muitas não aprendem o que se espera em cada etapa escolar.¹

Para descrever esse problema no Brasil, Soares e colaboradores utilizaram o termo exclusão intraescolar, que caracteriza a situação do aluno matriculado em uma escola, mas que não aprende as competências em leitura e Matemática de maneira compatível com a etapa de ensino em que se encontra (Unesco, 2012). Os autores descreveram o aprendizado segundo níveis, em vez de médias, atribuindo um sentido normativo à escala de proficiência, a saber:

¹ Os dados são produzidos pelo IBGE e Inep, mas os indicadores educacionais de rendimento são mais facilmente consultados no site do Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br>) e os indicadores de aprendizado no site do QEdu (<http://www.observatoriodopne.org.br>).

nível abaixo do básico, nível básico, nível proficiente e nível adequado. Os alunos no nível abaixo do básico são aqueles em situação de exclusão escolar.

Essa interpretação da escala de proficiência segundo níveis foi aplicada aos dados da Prova Brasil (Alves e Xavier, 2016; Soares, Alves e Xavier, 2016; Unesco, 2017) para analisar o efeito dos estabelecimentos de ensino e a relação deste com indicadores escolares de eficácia. A abordagem metodológica consistiu: (1) na estimação dos efeitos das escolas brasileiras; e (2) na análise descritiva da relação desses efeitos com fatores associados às escolas.

O efeito escola é “o efeito característico de determinado estabelecimento de ensino, o ‘valor agregado’ pelo estabelecimento frequentado” (Bressoux, 2011, p. 257). É uma medida do quanto a escola é capaz de elevar o nível médio dos alunos, levando-se em conta suas diferenças de origem social ou aquelas anteriores ao ingresso na escola. Nesse estudo, adaptamos essa noção para estimar o efeito das escolas em relação aos níveis de aprendizado (Soares, Alves e Xavier, 2016), obtendo dois tipos de efeito das escolas: efeito 1, que consiste na capacidade da escola em diminuir as chances de seus alunos estarem em situação de exclusão (nível abaixo do básico); e efeito 2, que é a capacidade da escola em aumentar as chances de seus alunos estarem em situação de adequação (nível adequado/avançado).

Os efeitos das escolas foram estimados por meio do ajuste de modelos de regressão hierárquica multinomial, nos quais a variável resposta, a proficiência dos alunos, foi seccionada em três classes: abaixo do básico, básico (categoria de referência) e adequado (soma do proficiente e avançado). Como variáveis de controle, foram incluídas aquelas relacionadas às características de origem social e trajetória escolar do aluno (sexo, atraso escolar, cor/raça, NSE do aluno e série escolar) e uma variável de controle contextual da escola (NSE médio da escola).

Os fatores escolares foram obtidos por meio da síntese de itens dos questionários contextuais da Prova Brasil respondidos pelo diretor e pelos professores, além de um instrumento sobre as escolas. Mais detalhes podem ser consultados em Unesco (2017).

A análise mostrou que a maioria dos fatores escolares tem associação linear com os desfechos de interesse deste estudo, isto é, a redução das chances de exclusão escolar e o aumento das chances de adequação do aprendizado. Como exemplos dos resultados obtidos, descrevemos a relação entre os dois tipos de efeitos das escolas com os fatores: liderança administrativa, gestão participativa, coesão da equipe pedagógica e equipamentos da escola.

O fator liderança administrava reúne itens que mensuram a capacidade do diretor de garantir recursos financeiros para o funcionamento e a manutenção da escola, assim como a atenção em relação aos problemas administrativos. A gestão participativa se refere às instâncias e processos participativos que envolvem a direção, os professores, os alunos e a comunidade externa à escola. A coesão da equipe pedagógica é resultado da síntese de itens sobre o modo de trabalho e a convivência entre diretores e demais membros da equipe pedagógica, como a troca de ideias e compartilhamento de ações pedagógicas. O fator equipamento reúne informações sobre a existência na escola de computadores, internet, aparelhos de audiovisual e outros para fins pedagógicos.

A associação desses fatores com as medidas de efeito escola tipo 1 e tipo 2, e por área de conhecimento, estão nos gráficos 11 a 14. Os fatores, originalmente em escala de desvios-padrão, foram seccionados em quartis. Observamos nos gráficos as médias dos efeitos tipo 1 e tipo 2 segundo os quartis dos fatores. Notem que a associação é sempre positiva nos quatro gráficos.

Por exemplo, no Gráfico 11, observamos as médias do efeito tipo 1 (barra azul) e efeito tipo 2 (barra vermelha)

por quartil do fator liderança administrativa para leitura (metade esquerda do gráfico) e Matemática (metade direita). Observem que as barras, tanto para o efeito tipo 1, quanto para o tipo 2, estão com valores negativos nos dois primeiros quartis. Nos quartis 3 e 4, as barras apresentam valores positivos, sendo o maior valor exatamente do quartil mais alto. Isso significa que nas escolas em que a liderança administrativa é mais eficaz, os alunos têm menos chances de estar em situação de exclusão escolar (efeito tipo 1) e mais chances de ter aprendizado adequado (efeito tipo 2).

No fator gestão participativa (Gráfico 12), apenas no primeiro quartil os efeitos têm escores negativos. Ou seja, um pequeno aumento no nível de participação dos sujeitos escolares está associado à redução da exclusão intraescolar (efeito tipo 1) e aumento nas chances de aprendizado adequado (efeito tipo 2). O mesmo padrão linear pode ser observado nos outros dois gráficos.

206

De forma geral, os resultados oferecem evidências de que as condições da oferta educativa – um direito que deveria estar garantido igualmente para todos – potencializam as chances de os alunos terem os resultados educacionais desejados nas escolas. Vale registrar que essas associações foram descritas a partir de resultados obtidos em modelos estatísticos multivariados, que incluiu controle de características do aluno e da escola. Se esse controle não fosse feito, as associações seriam muito mais fortes.

Gráfico 11
Relação entre os efeitos tipos 1 e 2 com o fator liderança administrativa

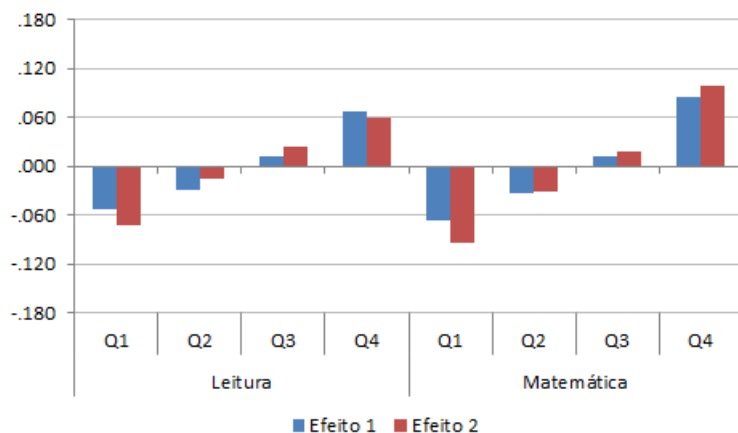


Gráfico 12
Relação entre os efeitos tipos 1 e 2 com o fator gestão participativa

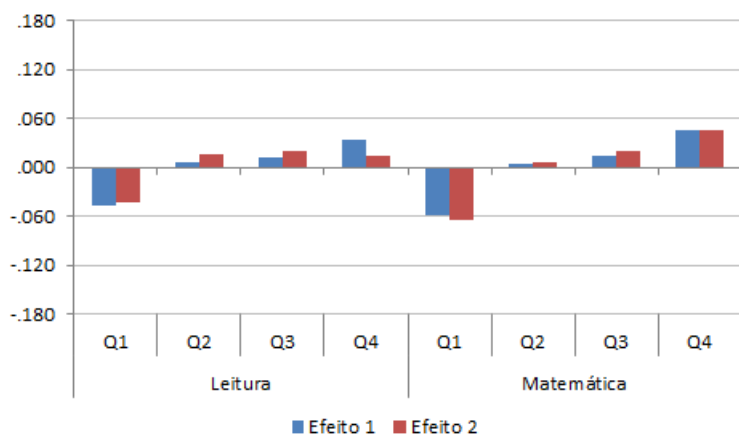
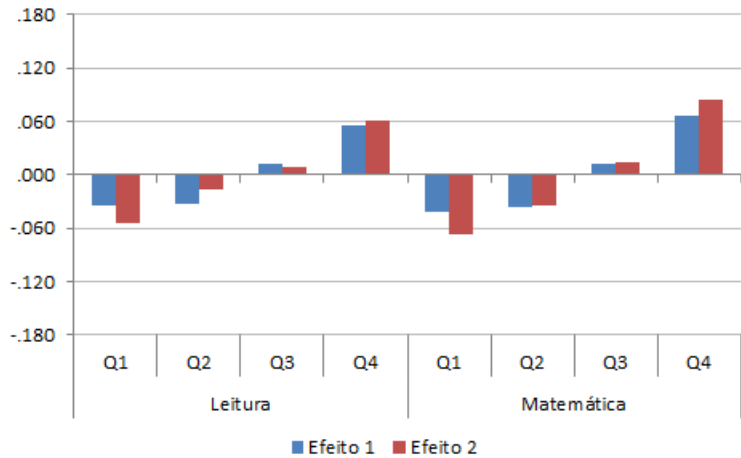
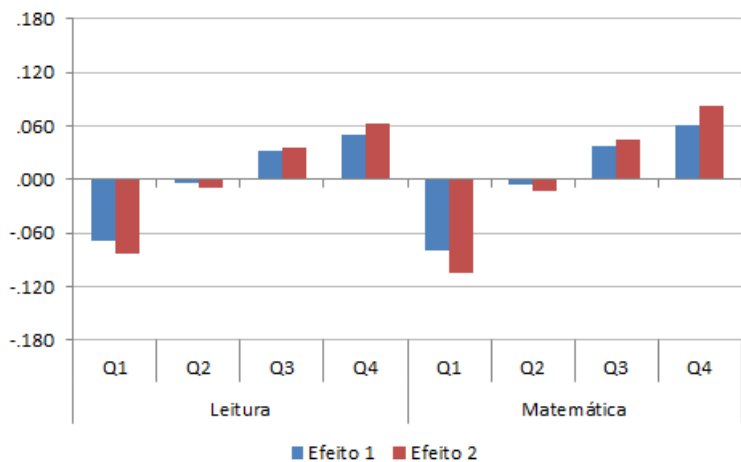


Gráfico 13
Relação entre os efeitos tipos 1 e 2 com o fator coesão da equipe pedagógica



208

Gráfico 14
Relação entre os efeitos tipos 1 e 2 com o fator equipamentos



Fonte: Unesco (2017).

Considerações finais

Os estudos com dados quantitativos aumentaram substancialmente nosso conhecimento sobre os mecanismos estruturais que caracterizam as desigualdades educacionais e contribuíram para o fortalecimento da sociologia da educação. O conhecimento produzido nesse campo pode contribuir para mudar ou manter as formas de escolarização em cada tempo e lugar. Nas palavras de Bourdieu (1982, p. 35), “o que deve ser feito quando se enuncia uma lei social anteriormente ignorada [?] [...] ela pode se tornar um objeto de luta: luta para conservar, conservando as condições de funcionamento da lei; luta para transformar, modificando estas condições”. O paradigma da reprodução, do qual esse autor é uma das principais referências, não poderia ter sido demonstrado empiricamente sem as estatísticas da demografia educacional.

A sociologia da educação tem grande potencial para informar as políticas educacionais, que são fundamentais para reduzir diferenças educacionais. As cotas nas universidades, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) criado para reduzir as desigualdades entre sistemas de ensino, as definições curriculares e a noção de “conhecimento poderoso”, introduzida por Young (2007) como ferramenta para redução das desigualdades, são exemplos de políticas públicas informadas pela sociologia da educação.

Apesar desses avanços, as teorias do campo têm tido menos sucesso em oferecer explicações que orientem ações para reduzir as desigualdades no nível das escolas. Nossos achados sugerem que as desigualdades não serão vencidas sem intervenções pedagógicas das escolas, sem que elas ampliem as oportunidades educacionais dos alunos em desvantagem com melhorias das condições de escolarização.

As evidências empíricas, com os dados das avaliações educacionais, indicam algumas pistas sobre isso. Os resultados

permitem fazer uma avaliação mais cuidadosa de práticas e situações que possibilitam às escolas melhorarem a capacidade de produzir efeitos desejáveis de promoção da inclusão educacional. Em nosso programa de pesquisas, desenvolvemos novos estudos com dados do Inep, caracterizamos a infraestrutura das escolas públicas, descrevemos a complexidade desse insumo e a sua relação com diferenças regionais, locais e resultados educacionais (Alves, Soares, 2013; Alves, Xavier, 2018; Alves, Xavier, Cunha, 2019; Alves, Xavier, Paula, 2019; Soares, Alves, Xavier, 2016; Unesco, 2019).

Reconhecemos que resultados obtidos em estudos que não são experimentais devem ser interpretados com parcimônia. Um caminho a ser trilhado sugere aprofundar o conhecimento necessário para intervenções, realizar pesquisas interdisciplinares que lidam com as múltiplas dimensões da desigualdade. Também podem ser interessantes as pesquisas com métodos mistos, cujos achados podem produzir conhecimento generalizável e, ao mesmo tempo, uma visão mais profunda sobre os mecanismos sociais sutis e muitas vezes invisíveis que moldam experiências vividas no contexto escolar.

Agradecimentos

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto interinstitucional “Estratificação da educação básica brasileira: uma abordagem multidimensional”, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processo 440172/2017-9) para o “I Seminário Ciências Sociais e Educação”, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 23 e 24 de maio de 2019.

Maria Teresa Gonzaga Alves

é professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

colaboradora do Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Econômica (Cemapre) da Universidade de Lisboa, Portugal, e líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (CNPq).

Bibliografia

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugênia. 2019. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 75, p. 688-720.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. 2008. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p. 482-500.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. 2007. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2, p. 435-473.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. 2013. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194. doi: 10.1590/S1517-97022013000100012
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. 2019. *Trajetórias escolares no ensino fundamental: análise longitudinal do Censo Escolar*. Paper apresentado no X Encontro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), São Paulo, 28 a 30 de agosto.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. 2014. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671-703.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. 2016. Desigualdades Educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, p. 49-81.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2016. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, p. 782-815.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2018. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746.

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; CUNHA, Maria Amália de Almeida. 2019. *Desigualdades escolares: concepção teórica e indicadores*. Paper apresentado no I Seminário do Projeto Estratificação da Educação Básica Brasileira: uma abordagem multidimensional (CNPq) IESP-UERJ, Rio de Janeiro, 5 e 6 de setembro.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. 2019. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 297, p. 297-330.
- BOURDIEU, Pierre. 1982. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. 2001. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. p. 217-227.
- BRESSOUX, Pascal. 2011. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTEN, Agnes (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes. p. 275-279.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. 2008. Comentários da Seção 1. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 14-22.
- BROOKOVER, Wilbur B. et al. 1979. *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- BUCHMANN, Claudia; DIPRETE, Thomas A.; MCDANIEL, Anne. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, v. 34, n. 1, p. 319-337.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. 2019. Mecanismos redistributivos na assistência financeira da união no âmbito da educação básica. *Educação em Revista*, v. 35, p. e194676.
- COLEMAN, James S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- FERRARO, Alceu Ravello. 2002. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 21-47.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1995. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude. (ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes. p. 19-78.
- GOLDSTEIN, Harvey. 2001. Modelos de realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, Creso (ed.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed. p. 84-99.
- HAMBLETON, Ronald K. 1993. Principles and selected applications of Item Response Theory. In: LINN, Robert L. (ed.). *Educational*

- measurement*. 3. ed. Washington, DC: American Council on Education and the National Council on Measurement in Education. p. 147-200.
- KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. 1977. Introduction. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press. p. 1-85.
- KLEIN, Ruben. 2003. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157.
- LEE, Valerie E. 2008. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p. 273-296.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. 2003. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas de Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 109-136.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1990. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, v. 9, n. 46, p. 49-59.
- RUTTER, Michael *et al.* 1979. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Somerset: Open Books.
- SOARES, José Francisco. 2016. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, v. 29, p. 141-152.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. 2003. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2016. Effects of brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 23, n. 1, p. 75-97. doi: 10.1080/0969594X.2015.1043856
- UNESCO. 2012. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília, DF: Unesco. (Série Debates ED, n. 4).
- UNESCO. 2017. *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. Brasília, DF: Unesco. (Série Debates ED, n. 5). Disponível em: <https://bit.ly/3a1ZoDB>. Acesso em: 5 ago. 2020.

- UNESCO. 2019. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017*. Brasília, DF: Unesco. Disponível em: <https://bit.ly/3i9BAAx>. Acesso em: 5 ago. 2020.
- VALLE SILVA, Nelson do; HASENBALG, Carlos. 2000. Tendências de desigualdades educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, p. 423-445.
- VALLE SILVA, Nelson do; SOUZA, Alberto Mello. 1986. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 58, p. 40-57.
- WILLMS, J. Douglas. 1992. *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington, DC: Falmer.
- YOUNG, Michael. 2007. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302.



DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO¹

Mariane Campelo Koslinski^a

^a*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*

Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: mckoslinski@ufrj.br

Orcid: 0000-0002-9644-5041

Tiago Lisboa Bartholo^b

^b*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*

Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: tiagobartholo@ufrj.br

Orcid: 0000-0002-2400-8707

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-215245/110>

Introdução

As desigualdades de oportunidades educacionais no contexto brasileiro são documentadas por inúmeros estudos que mostram o peso de marcadores sociais nas transições educacionais e a persistência de desigualdades que, após ampla expansão dos sistemas de ensino, são gradualmente transferidas para etapas subsequentes da escolarização (Hasenbalg e Silva, 2003; Mont'Alvão, 2011; Ribeiro, Ceneviva e Alves de Brito, 2015; Tavares Júnior, 2018). A disseminação dos sistemas de avaliação em larga escala, desde a década de 1990, permitiu a investigação de outras

¹ O estudo longitudinal descrito neste artigo contou com o apoio das seguintes instituições: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e Instituto Alfa e Beto.

nuances e facetas desse fenômeno, como a identificação do peso da origem socioeconômica da família e da composição do alunado sobre o desempenho e/ou a aprendizagem, bem como a identificação de fatores escolares capazes de promover maior equidade, ou seja, de atenuar estas desigualdades. Novamente, mesmo diante da expansão do acesso à educação e da sensível melhora no seu fluxo observada ao longo das últimas três décadas, as evidências apresentadas indicam não somente a persistência das desigualdades de oportunidades no que diz respeito à aprendizagem e ao desempenho, mas também o crescimento da distância entre alunos de diferentes origens socioeconômicas (Alves, Soares e Xavier, 2016; Soares e Delgado, 2016).

216

Recentemente, observamos no Brasil importantes movimentos em direção à expansão da educação compulsória que, a partir de 2009, passou a compreender a etapa da pré-escola. Tais movimentos foram acompanhados por marcos legais que têm contribuído para a ampliação do acesso à educação infantil. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) previa a universalização do acesso de crianças de 4 a 5 anos à pré-escola até 2016 (Brasil, 2014). Ainda não alcançamos essa meta no Brasil, mas observamos a expansão da taxa de cobertura de 64,4%, em 2001, para 93,8% em 2018. Levando em conta diversas evidências produzidas por estudos com desenhos robustos (experimentais, quase experimentais e longitudinais) que indicam que a frequência à pré-escola traz efeitos em curto prazo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, bem como, em mais longo prazo, para a aprendizagem e a trajetória escolar, em especial de crianças mais vulneráveis (Campbell *et al.*, 2001; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Sammons *et al.*, 2006; Schweinhart e Weikart, 1990; Sylva, Taggart e Siraj-Blatchford, 2003; Sylva *et al.*, 2006; Sylva *et al.*, 2010), a expansão da educação infantil, principalmente a virtual universalização da pré-escola, se apresenta

como importante janela de oportunidade para diminuição das desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

No entanto, contamos com escassos estudos com desenho longitudinal que permitam observar de forma adequada as desigualdades de oportunidades no início da escolarização no Brasil ou a partir de uma medida inicial sobre o desenvolvimento das crianças no início da pré-escola. Nesse contexto, o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolveu um estudo longitudinal (Bartholo e Koslinski, 2020; Koslinski e Bartholo, 2019) com foco em crianças no início da pré-escola utilizando uma adaptação da ferramenta *Performance Indicators in Primary Schools* (Pips). A pesquisa iniciou a coleta de dados em 2017 e até o momento possui informações de dois municípios, com três amostras: duas nas redes públicas municipais e outra na rede privada e conveniada de uma das cidades. Os resultados elencados no presente artigo apresentam limitações quanto à validade externa. A amostra não é representativa do contexto brasileiro, e os resultados devem ser interpretados com cautela. Contudo, os dados coletados permitem desenvolver de análises que possibilitam a compreensão de padrões de desigualdades educacionais no início da escolarização obrigatória no Brasil, bem como estimar o efeito de programas focados na oferta da pré-escola e de características e processos escolares que incidem sobre tal fenômeno.

Este artigo, na sua primeira parte, discute brevemente a importância de estudos longitudinais, em especial com foco na pré-escola e/ou no início da escolarização obrigatória, para compreender padrões de desigualdades de oportunidades educacionais. Também descreve as características, potencialidades e fragilidades dos desenhos dos estudos em eficácia escolar com foco no início da trajetória de escolarização produzidos no contexto brasileiro. Em seguida, apresenta o desenho, as amostras e os instrumentos de coleta

de dados utilizados no estudo longitudinal realizado pelo LaPOpE/UFRJ com crianças de 4 a 6 anos matriculadas na etapa da pré-escola. Desenvolvemos o estudo com três amostras, que compreenderam 123 escolas (6.379 crianças) públicas e privadas de dois municípios brasileiros. A terceira parte pontua algumas evidências trazidas pelas análises realizadas no âmbito deste estudo que nos permitem compreender desigualdades de oportunidades educacionais no início da escolarização obrigatória no contexto brasileiro e como o desenho do estudo permite identificar possíveis programas educacionais e práticas escolares capazes de atenuar distâncias no desenvolvimento de crianças de origens socioeconômicas distintas. Por fim, este artigo discute algumas limitações e fragilidades do estudo realizado, além de apontar lacunas a serem preenchidas e caminhos a serem percorridos por futuros trabalhos para ampliar a compreensão sobre o padrão de desigualdades no início da pré-escola no contexto brasileiro, bem como para identificar os efeitos da expansão da pré-escola sobre esse fenômeno.

Estudos longitudinais do início da trajetória escolar

Diversos estudos realizados nos EUA e no Reino Unido indicam que frequentar a pré-escola é uma medida efetiva para garantir maior igualdade de oportunidades educacionais. Ou seja, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais em curto e médio prazo, como também exerce impacto na trajetória escolar futura, e o seu efeito é mais acentuado para crianças vulneráveis oriundas de contextos socioeconômicos mais baixos (Barnett e Boocock, 1998; Campbell *et al.*, 2001; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Schweinhart e Wikart, 1990; Sylva *et al.*, 2010).

Os benefícios observados ocorrem, em especial, para crianças que tiveram oportunidade de frequentar escolas de

qualidade, mesmo que as medidas de qualidade da pré-escola, bem como os resultados observados (em curto, médio ou longo prazo), variem entre os estudos. Por exemplo, alguns trabalhos identificam relações consistentes entre a qualidade dos ambientes e processos em sala e o desenvolvimento cognitivo e/ou socioemocional durante a pré-escola, principalmente de crianças de nível socioeconômico mais baixo.² Em alguns casos, esses efeitos ainda seriam observados em anos subsequentes, no início da escolarização primária. Entretanto, as evidências são menos consistentes para o impacto de características da estrutura da oferta da educação infantil – como formação dos professores, tempo do atendimento (parcial ou integral), razão adultos-crianças, características do prédio frequentado – sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças durante a pré-escola (Howes *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Sylva, Taggart e Siraj-Blatchford, 2003; Sylva *et al.*, 2006; Sylva *et al.*, 2010; Walston e West, 2004). Por fim, Sylva *et al.* (2006) também observaram o impacto de frequentar uma pré-escola de qualidade – medido a partir do valor agregado pelas escolas ao desenvolvimento cognitivo das crianças durante essa etapa – no desempenho das crianças no início da escolarização primária. O estudo notou um impacto protetor em especial para crianças de nível socioeconômico mais baixo.

Na mesma direção, outro estudo, realizado por Tymms, Merrell e Henderson (2000) no Reino Unido, observou a

219

² Nesses estudos, a qualidade dos ambientes foi mensurada a partir de instrumentos de observação de sala, como o *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* (Ecers-R), que inclui subescalas de espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem-raciocínio, atividades de aprendizagem, interação, estrutura do programa e pais e funcionários (Harms, Clifford e Cryer, 2005); o *Early Childhood Environment Rating Scale extension: four curricular subscales* (Ecers-E), que inclui as subescalas de literacia, matemática, ciências e meio ambiente, e diversidade (Sylva, Taggart e Siraj-Blatchford, 2003); e o *Classroom Assessment Scoring System* (Class), que abrange dimensões como apoio emocional, organização da sala e apoio instrucional (Pianta, La Paro e Hamre, 2008).

importância de frequentar uma escola de qualidade no primeiro ano de escolarização (*reception year*, série escolar que as crianças frequentam com 4 anos de idade) para o desenvolvimento cognitivo das crianças três anos depois, no 3º ano da escolarização primária. De forma similar à pesquisa de Sylva *et al.* (2006), esse estudo mediu a qualidade da oferta no primeiro ano de escolarização a partir do valor agregado pelas escolas em linguagem, vocabulário e matemática. Em trabalho posterior, com duração de 7 anos, Tymms *et al.* (2009) observaram que o progresso relativo de cada ano na trajetória escolar tinha impacto no resultado do 6º ano da educação primária (quando os alunos têm 11 anos). No entanto, notou-se que frequentar uma escola com alta qualidade no primeiro ano de escolarização (*reception class*) exercia maior efeito em longo prazo (Tymms *et al.*, 2009). As evidências encontradas fortalecem a ideia de que o início da escolarização obrigatória representa uma janela de oportunidades no desenvolvimento, uma vez que seus efeitos são mais fortemente sentidos em longo prazo. Portanto, podemos esperar que a expansão da oferta de um ensino de qualidade no início da trajetória escolar possa exercer um impacto mais acentuado na diminuição das desigualdades educacionais.

Os estudos citados têm em comum desenhos robustos para estimar os efeitos observados, como desenhos experimentais e, mais frequentemente, longitudinais. O desenho de pesquisa longitudinal, de acordo com Goldstein (1997), é um dos itens-chave que permitem estimar com maior precisão a relação entre os fatores e os resultados/desfechos escolares.³ De acordo com o autor, na ausência ou impossibilidade de realizar estudos experimentais para realizar “comparações justas”

³ Outras condições para identificação de fatores escolares associados ao desempenho dos alunos mencionadas pelo autor incluem: o uso de modelos de regressão multinível, que permitem investigar a “eficácia diferencial” das escolas e/ou professores; a replicação das análises no tempo e no espaço; e que o pesquisador apresente uma teoria plausível para explicar os resultados obtidos (Goldstein, 1997).

entre as escolas e/ou evitar viés de seleção, seria necessário um controle por meio de características que sabemos ter impacto sobre os resultados escolares de interesse a partir das teorias disponíveis (Goldstein, 1997). Por exemplo, já contamos com uma vasta gama de estudos que mostram que a composição do alunado (características relacionadas a sexo, origem socioeconômica e grupos étnicos) e sua habilidade/desempenho inicial diferem entre escolas por causa de diversos fatores e, portanto, para evitar viés de seleção, seria necessário medir tais dimensões de forma acurada no âmbito individual (Fitz-Gibbon, 1996; Goldstein, 1997; Lee, 2004). Fitz-Gibbon (1996), ao descrever pré-requisitos de desenhos adequados para sistemas de monitoramento na educação, argumenta que os agrupamentos nas escolas são resultado de vários processos de autoseleção e, por isso, podemos esperar que os grupos se diferenciem de diversas formas que não conseguimos mensurar. Assim, medidas de habilidade/desempenho iniciais permitem realizar o controle de forma mais efetiva, ou comparações mais justas, se comparados com desenhos transversais que compreendem somente controles contextuais dos alunos. Por esse motivo, é importante que a pesquisa seja longitudinal, com duas ou mais medidas sobre os mesmos indivíduos ao longo do tempo, permitindo o controle, de forma adequada, das diferenças preexistentes entre os alunos (Fitz-Gibbon, 1996; Goldstein, 1997).

No Brasil, com a expansão dos sistemas de avaliação externa da educação, observamos a proliferação de estudos com foco na primeira etapa do ensino fundamental que buscaram compreender padrões e tendências das desigualdades de oportunidades educacionais e identificar fatores escolares associados à proficiência dos alunos (Alves e Xavier, 2016; Alves, Soares e Xavier, 2016; Bonamino *et al.*, 2010; Franco *et al.*, 2007; Soares, 2004; Soares, 2003; Soares e Delgado; 2016). Tais estudos assinalaram a associação de fatores escolares – como infraestrutura das escolas,

clima escolar/acadêmico, perfil da liderança/gestão, ênfase e métodos pedagógicos, entre outros – e extraescolares com o desempenho dos alunos, seja no 5º ou no 3º ano do ensino fundamental. Também buscaram identificar fatores escolares associados à equidade, isto é, que contribuíssem para diminuir as desigualdades de desempenho entre alunos de origens distintas no que diz respeito a nível socioeconômico, cor/raça e/ou sexo. No entanto, esses estudos, em sua maioria, utilizaram dados seccionais que apresentavam limitações para estimar fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. Além do viés de seleção mencionado, os dados seccionais se referem a um agregado de aprendizado ao longo do tempo. Já as medidas de condições escolares (como aquelas das avaliações externas) se referem ao ano em que o dado foi coletado, de modo que faltaria uma sincronia temporal entre elas (Franco, Brooke e Alves, 2008). Citamos os estudos de Castro (2017), Marino (2016) e Bartholo e Costa (2016)⁴ como exemplos dos raros estudos com desenho longitudinal com foco no início do ensino fundamental realizados no contexto brasileiro utilizando bases de dados das avaliações externas. Entretanto nenhum deles dispunha de uma medida de linha de base, ou seja, da entrada na escolarização obrigatória.

O único estudo longitudinal de grande escala realizado no contexto brasileiro com foco no início da escolarização obrigatória⁵ que contou com uma linha de base foi o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (Geres 2005). Essa pesquisa seguiu uma coorte matriculada na 1ª série (equivalente ao atual 2º ano) do ensino fundamental, a partir do primeiro semestre de 2005, durante quatro anos. Foram realizadas cinco coletas de dados com os mesmos alunos,

⁴ Os três estudos mencionados utilizaram dados dos sistemas de avaliação municipal da cidade do Rio de Janeiro, quais sejam, o Alfabetiza Rio e/ou a Prova Rio.

⁵ No momento em que o estudo foi realizado, o ensino fundamental de oito anos era o período de escolarização obrigatória no Brasil para a faixa etária de 7 a 14 anos.

em uma amostra de mais de 300 escolas públicas e privadas (somando aproximadamente 21.550 alunos) localizadas em cinco cidades: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande e Salvador (Brooke e Bonamino, 2011).

A pesquisa tinha como objetivo principal identificar as características escolares que: (1) maximizam a aprendizagem dos alunos e minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado; (2) diminuem a probabilidade de repetência dos alunos; e (3) reduzem a probabilidade de absenteísmo (Franco, Brooke e Alves, 2008). Esse estudo teve início há quinze anos e trouxe importante contribuição para compreender padrões de desigualdades no início da escolarização obrigatória, com a observação de diferentes patamares no ponto de partida e de padrões das curvas de crescimento da proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática (Brooke e Bonamino, 2011).

No entanto, desde a realização do Geres 2005, observamos a expansão do ensino fundamental, que passou a ter nove anos e a ser obrigatório para crianças de 6 a 14 anos em 2006.⁶ Em seguida, em 2009, a pré-escola passou a ser etapa da escolarização obrigatória, com previsão de universalização do atendimento a crianças de 4 e 5 anos até 2016.⁷ Não obstante, essa expansão não foi acompanhada por maior interesse ou foco das pesquisas, em especial no campo da sociologia da educação, sobre desigualdades escolares na educação infantil (Rodrigues, 2018). Também não localizamos, após a realização do Geres 2005, outros estudos longitudinais em larga escala com foco no período inicial da escolarização obrigatória.

223

⁶ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos 6 anos de idade.

⁷ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, e a primeira meta do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) prevê a universalização do acesso à pré-escola.

Desta forma, o Brasil ainda conta com poucos trabalhos relativos ao impacto da educação e da pré-escola na aprendizagem e trajetória escolar dos alunos que nos ajudem a compreender os possíveis efeitos da expansão da educação infantil e da universalização da pré-escola sobre as desigualdades educacionais (com especial foco nas desigualdades de aprendizagem) no contexto brasileiro. Citamos como um dos esforços nessa direção o estudo de Damiani *et al.* (2011), que observou que crianças que frequentam a pré-escola tendem a ter trajetórias escolares mais longas, com maior probabilidade de terminar o ensino fundamental e a educação básica. Esse estudo enfoca o efeito da frequência à creche e à pré-escola sobre a trajetória escolar, e não sobre o desenvolvimento ou desempenho escolar futuro das crianças. Além disso, apesar de contar com controles relacionados à origem socioeconômica, não apresenta controles em relação ao desenvolvimento das crianças ou à qualidade dos estabelecimentos escolares frequentados e, portanto, apresenta limitações para estabelecer uma relação causal entre a frequência à pré-escola e os desfechos observados.

Já o estudo de Campos *et al.* (2011a) foi pioneiro na investigação da relação entre a qualidade dos ambientes da pré-escola (medida pela escala Ecers-R) e o resultado da aprendizagem de língua portuguesa de crianças no 2º ano do ensino fundamental (medido pela Provinha Brasil). A pesquisa foi desenvolvida em escolas de três capitais brasileiras, e as análises indicaram que crianças que frequentaram instituições com boa qualidade na pré-escola apresentaram melhor desempenho no teste do que crianças que não frequentaram a pré-escola ou que o fizeram em instituições com níveis insatisfatórios de qualidade (Campos *et al.*, 2011a). No entanto, o estudo descrito não apresentava um desenho longitudinal, mas utilizou um modelo hierárquico cruzado para estimar o desempenho das crianças na Provinha Brasil, com controles relacionados às características das famílias e das

escolas frequentadas no ensino fundamental. As análises não contavam, porém, com controle do desenvolvimento prévio das crianças e, portanto, apresentavam limitações para lidar com o viés de seleção. Estudo mais abrangente realizado pelo mesmo grupo sobre a qualidade dos ambientes da pré-escola em seis municípios observou que precisaríamos avançar para alcançar certo padrão de qualidade na oferta dessa etapa de ensino (Campos *et al.*, 2011b). Os resultados dos dois estudos nos trazem alguns indícios da necessidade de melhorar a qualidade dessa oferta para que a expansão da pré-escola exerça impacto positivo nas trajetórias escolares futuras das crianças e na desejada diminuição das desigualdades.

Por fim, o estudo de Silva *et al.* (2019), realizado com escolas da rede municipal de Boa Vista, investigou a associação entre indicadores de qualidade de processo e de desenvolvimento infantil durante a pré-escola utilizando uma adaptação do instrumento *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO). Os autores observaram uma relação positiva entre um indicador global de processos em sala (que incluía dimensões de qualidade das interações personalizadas e atividades não receptivas na turma) e o desenvolvimento das crianças nos domínios de linguagem e alfabetização, matemática, função executiva e desenvolvimento socioemocional. O estudo traz importante contribuição para o debate sobre a definição da qualidade da oferta da pré-escola e seus possíveis efeitos no desenvolvimento cognitivo das crianças em curto prazo, no início da escolarização obrigatória. Contudo, apresenta um desenho transversal que, novamente, traz limitações para a realização de inferências causais quanto ao efeito das características das escolas mensuradas sobre o desenvolvimento das crianças durante a pré-escola.

Assim, o trabalho em foco neste artigo surgiu da necessidade de construir desenhos de pesquisa mais robustos, que permitam maior qualidade na inferência causal para entender os efeitos específicos de processos escolares no início

da escolarização obrigatória no Brasil. Apresentamos objetivos e características semelhantes às do Geres 2005, como um desenho longitudinal com linha de base no início da escolarização obrigatória. No entanto, o presente estudo adotou uma medida de base mais precoce, no momento inicial de ingresso na pré-escola (aos 4 anos de idade), em face da expansão da escolarização obrigatória no Brasil. Além disso, observa o desenvolvimento das crianças nessa etapa de forma mais abrangente, incluindo medidas sobre o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico/motor das crianças. Por fim, utiliza os Pips como principal instrumento para acompanhar o desenvolvimento das crianças, um teste cognitivo adaptativo que tem aplicação individual e não orquestrada. Os Pips já foram adaptados e utilizados em diversos países, o que permite desenvolver comparações internacionais em relação aos fenômenos observados. As características do desenho e das amostras, bem como os instrumentos utilizados, são detalhadas na seção a seguir.

226

Desenho do estudo, amostras e instrumentos utilizados

Entre os anos de 2017 e 2019, pesquisadores do LaPOPE/UFRJ analisaram o desenvolvimento de crianças em seus dois primeiros anos na escola (escolarização obrigatória). O estudo incluiu três amostras de crianças de 4 a 6 anos matriculadas na etapa da pré-escola em instituições públicas e privadas de duas cidades brasileiras.

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender o desenvolvimento das crianças e padrões de desigualdades no início da escolarização obrigatória e identificar o impacto de políticas e programas escolares, bem como características da escola (liderança, clima escolar, enturmação, entre outros) e processos em sala (padrões de interação entre crianças e adultos e práticas pedagógicas) associados ao desenvolvimento das crianças durante a pré-escola. Para tanto, foram aplicados três instrumentos a fim de mensurar

o desenvolvimento das crianças: (1) em relação à dimensão cognitiva, utilizou-se uma adaptação dos Pips⁸ ao contexto brasileiro como ferramenta para medir o desenvolvimento da linguagem e da matemática (Bartholo *et al.*, 2020a; Bartholo *et al.*, 2020b; Tymms, Merrell e Henderson, 1997; Tymms, Merrell e Jones, 2004); (2) aptidão física e coordenação motora foram avaliadas com o Teste Sentar e Levantar (TSL) (Aguiar, 2018; Aguiar e Bartholo, 2019; Aguiar, Bartholo e Tavares Júnior, 2019; ARAÚJO, 1999); e (3) comportamento e desenvolvimento pessoal, social e emocional (DPSE) foram aferidos com ferramenta desenvolvida pela Universidade de Durham e adaptada ao contexto brasileiro por pesquisadores da UFRJ (Merrell e Beiley, 2008; Santos, 2020).

Além do instrumento cognitivo dos Pips, do TSL e dos testes de comportamento e DPSE, este estudo também coletou dados contextuais dos alunos (características sociodemográficas, do ambiente de aprendizagem em casa, de pré-natal e prematuridade) e das escolas (incluindo políticas da instituição, perfil da liderança, clima escolar, experiência e formação inicial e continuada, expectativas, referências e práticas dos professores) a partir de questionários aplicados a

227

⁸ Os Pips são uma ferramenta acurada e testada por vinte anos no Reino Unido e em outros países, sendo composto pelas seguintes dimensões: (1) escrita; (2) vocabulário; (3) ideias sobre leitura – avalia conceitos sobre diferentes impressos; (4) consciência fonológica; (5) identificação de letras; (6) reconhecimento de palavras e leitura; (7) ideias sobre matemática; (8) contagem e números; (9) adição e subtração sem símbolos; (10) identificação de formas; e (11) identificação de números. Para mais informações sobre sua adaptação e aplicação no contexto brasileiro, ver Bartholo *et al.* (2020a; 2020b). A aplicação do teste é individual, com duração que varia entre 10 e 20 minutos. Os pesquisadores coletaram os dados com o auxílio de um *tablet* e de um programa que apresentava as questões e, dependendo do tipo de pergunta, a criança respondia apontando a resposta em um caderno ou oralmente. O pesquisador registrava a resposta na tela do *tablet*, e o programa selecionava a próxima pergunta. O programa é ajustado de forma que erros e acertos são considerados para continuar o procedimento, no caso de acertos consecutivos, ou interrompê-lo, quando a criança demonstra desconhecer determinado conteúdo. Cada sessão do teste apresenta itens com dificuldade crescente, de modo que ele tenha duração mínima, sem deixar a criança entediada com perguntas muito simples ou muito difíceis (Tymms, Merrell e Jones, 2004).

pais/responsáveis, professores e diretores. Por fim, na amostra 1, além dos instrumentos descritos, também aplicamos a uma subamostra de turmas o *Classroom Assessment Scoring System* para a pré-escola (Class Pre-K) (Pianta, La Paro e Hamre, 2008). O Class Pre-K é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas com foco na pré-escola que visa captar a qualidade de processos em sala com base em três dimensões: apoio emocional, organização da sala e apoio instrucional.

O estudo foi composto por três diferentes amostras, para as quais foram utilizados distintos desenhos de pesquisa e critérios de seleção de escolas, turmas e crianças. O Quadro 1 apresenta um resumo das amostras e dos dados coletados em cada uma delas.

Quadro 1
Descrição das amostras

Amostras	Amostra	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de crianças	Dados coletados*
Amostra 1: escolas públicas da cidade A	Probabilística	46	123	4.302	O1: Pips e TSL. O2: Pips, TSL, DPSE, questionários contextuais e para a escola. O3: Pips, TSL, DPSE, Class, questionários contextuais e para a escola.
Amostra 2: escolas privadas da cidade A	Não probabilística	36	124	1.407	O1: Pips, TSL e questionários contextuais. O2: Pips, TSL, DPSE e questionário para a escola.
Amostra 3: escolas públicas da cidade B	Probabilística	41	120	670	O1: Pips, TSL e questionários contextuais. O2: Pips, TSL, DPSE e questionário para a escola.
Total		123	367	6.379	

Fonte: Elaboração própria.

*O1, O2 e O3 indicam a primeira, a segunda e a terceira onda de coleta de dados, respectivamente.

Todas as amostras apresentam desenhos longitudinais, com ao menos duas medidas sobre o desenvolvimento das mesmas crianças. Há, no entanto, uma diferença importante entre elas. As amostras 2 e 3 tiveram dados coletados no início e no final do ano letivo de duas coortes de crianças matriculadas no primeiro e segundo ano da pré-escola. A amostra 1 acompanhou uma única coorte de crianças ao longo da pré-escola, com um total de três medidas sobre seu desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. No primeiro ano da pré-escola foram coletados dados no início e no final do período letivo, e no segundo ano da pré-escola foi feita uma última coleta de dados ao final do ano letivo. Ambos os desenhos permitem estimar modelos de valor agregado, isto é, utilizar uma medida inicial (linha de base) como controle ou preditor da medida no final do ano.

Mesmo com as diferenças dos desenhos, o estudo feito com as três amostras nos permitiu obter uma medida inicial sobre o desenvolvimento das crianças no início da escolarização obrigatória. Como dito anteriormente, grande parte das avaliações externas, como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – conhecida como Prova Brasil – e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), coleta dados transversais, que trazem uma fotografia do final de etapas da escolarização. Mais recentemente, observamos outros sistemas de avaliação que permitem um retrato mais precoce, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada no 3º ano do ensino fundamental; mas, ainda assim, essas medições são feitas após um período de exposição à escolarização obrigatória.

Nesse sentido, os estudos sobre o efeito da escola no desempenho dos alunos no contexto brasileiro realizados com dados de avaliação externa, em sua maioria, apresentam desenhos transversais. Há riscos importantes que devem ser considerados quando analisamos resultados de

estudos desse tipo. Os coeficientes obtidos podem superestimar os efeitos da escola e do professor. A omissão da principal variável de controle, a medida inicial sobre o desenvolvimento das crianças, aumenta o risco de inflar o coeficiente das demais variáveis presentes no modelo. Além disso, sem uma linha de base, a variável do nível socioeconômico não permite observar a desvantagem na aprendizagem em dado ano ou etapa escolar, uma vez que mensura o acúmulo da desvantagem pré-existente antes da entrada na escola e ao longo de toda a trajetória escolar. Nesse caso, é possível que o nível socioeconômico e outras variáveis sobre características da criança e de sua família apresentem resultados enganosos ou que confundam o pesquisador/leitor. Como mencionado anteriormente, um número importante de publicações baseadas em dados transversais sobre o efeito da escola no Brasil não satisfaz nem mesmo um dos critérios para estudos sobre eficácia escolar destacados por Goldstein (1997) e corroborados pelos autores deste texto.

O que já sabemos sobre desigualdades de oportunidades educacionais no início da escolarização obrigatória

Desde o início do estudo, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação vinculados ao LaPOPE/UFRJ produziram diversos trabalhos sobre fatores escolares e extraescolares associados ao desenvolvimento cognitivo das crianças durante os primeiros anos de escolarização obrigatória (Aguiar, 2018; Aguiar e Bartholo, 2019; Aguiar, Bartholo e Tavares Júnior, 2019; Bartholo e Koslinski, 2020; Bartholo *et al.*, 2020a; Bartholo *et al.*, 2020b; Koslinski e Bartholo, 2019; Mendonça, 2019; Oliveira, 2020; Santos, 2020; Siqueira, 2019).

Neste artigo, vamos relatar o que o estudo realizado com as amostras probabilísticas (1 e 3) nos permitiu, até o momento, compreender sobre os padrões de desigualdades

no desenvolvimento das crianças no início e ao longo da pré-escola. Pretendemos ilustrar como os dados com características longitudinais coletados no estudo permitem estimar com maior precisão o efeito de programas e políticas educacionais no desenvolvimento das crianças e na promoção de equidade ao longo dos dois primeiros anos de escolarização obrigatória. Seleccionamos três variáveis principais para debater neste texto. A primeira está relacionada com características da família, e outras duas com características escolares – infraestrutura e programas/escolas dedicadas à educação infantil.

A relação entre origem socioeconômica e desempenho/trajetória escolar do estudante é amplamente documentada na literatura educacional (Bonamino *et al.*, 2010; Brooke e Bonamino, 2011; Coleman *et al.*, 1966; Franco *et al.*, 2007; Sirin, 2005; Soares, 2003; Soares, 2004). Pesquisas realizadas em sistemas educacionais de diversos países reforçaram esse achado, variando apenas a intensidade da associação entre as duas dimensões (Crahay e Baye, 2013). Em linhas gerais, uma maior associação entre o nível socioeconômico e o desempenho escolar pode ser interpretada como um indicativo de que o sistema escolar não promove equidade. Em outras palavras, os resultados e as trajetórias escolares dos estudantes são explicados por sua origem socioeconômica. Por outro lado, quando os resultados sugerem uma associação fraca ou negativa entre as duas dimensões supracitadas, o resultado pode ser tomado como um indicativo de diminuição das desigualdades educacionais e de promoção da equidade.

No estudo longitudinal, construímos um indicador de nível socioeconômico (NSE) com os dados coletados nos questionários respondidos pelos responsáveis das crianças. Para sua composição, utilizamos informações sobre a posse de determinados bens, características do domicílio e nível de escolaridade. Desse modo, os itens incluídos no indicador

de NSE foram: (1) escolaridade dos pais;⁹ (2) participação em programa de transferência de renda; (3) densidade domiciliar;¹⁰ (4) quarto só para a criança; (5) acesso à internet; (6) carro; (7) TV por assinatura; (8) máquina de lavar; (9) computador; (10) *tablet*; e (11) impressora. A partir dos elementos descritos, o indicador de NSE¹¹ foi elaborado utilizando o modelo de Rasch (Boone, 2016), através do software Winsteps. Esse procedimento possibilitou a análise teórica e empírica de cada item que compõe o indicador.

As análises apresentadas estimam a associação entre o indicador de NSE ao ingressar na pré-escola, no primeiro e no segundo ano na escola. Os dados foram analisados separadamente para as amostras probabilísticas das redes públicas de dois municípios brasileiros. Cabe ressaltar que as medidas do teste cognitivo e o indicador de NSE foram calculados de forma idêntica, o que ajuda na comparação dos coeficientes. A Tabela 1 apresenta, nas primeiras colunas, os coeficientes do indicador de NSE estimados por modelos de regressão linear¹² para o ponto de partida do desenvolvimento das crianças (ao entrar na pré-escola), em linguagem e matemática. Nas colunas seguintes, apresentam-se os coeficientes do indicador de NSE estimados a partir de modelos de regressão multinível,¹³

232

⁹ A escolaridade dos pais foi recodificada da seguinte maneira: (1) para pais com alta escolaridade e (0) para pais de baixa escolaridade. Foram considerados de alta escolaridade pais que concluíram o ensino médio ou grau superior. Pais de baixa escolaridade são aqueles que não concluíram o ensino médio ou com grau inferior de escolaridade.

¹⁰ O indicador de densidade domiciliar foi calculado pela razão entre o número de pessoas e o número de quartos disponíveis. Em seguida, essa razão foi recodificada em uma variável dicotômica que indica que o domicílio tem adensamento igual ou superior a três indivíduos por dormitório.

¹¹ O indicador de NSE foi calculado somente para os alunos cujos pais/responsáveis tivessem respondido sua escolaridade ou no mínimo dois itens.

¹² No modelo foram incluídas como covariáveis a idade da criança, medida em meses de vida, e o sexo.

¹³ Quanto aos modelos multinível, foram incluídas no nível 1 (criança) variáveis de controle referentes a idade, sexo e medidas de desenvolvimento cognitivo anteriores, e no nível 2 (escola) o NSE agregado pelas escolas.

com medidas de valor agregado. Nesses modelos os coeficientes expressam a associação do NSE das crianças com a aprendizagem de linguagem e matemática em cada ano da pré-escola. Todos os coeficientes são reportados em *effect size* – para maiores detalhes, ver Tymms (2004). Um número crescente de estudos no campo da educação tem optado por reportar seus resultados em *effect size*, e há extenso debate sobre as melhores formas de interpretá-los (Higgins *et al.*, 2013).

Tabela 1
Relação entre o NSE e o desenvolvimento cognitivo
no ingresso e ao longo da pré-escola

		Ponto de partida		1º ano da pré-escola		2º ano da pré-escola	
		Linguagem	Matemática	Linguagem	Matemática	Linguagem	Matemática
Amostra da rede A	<i>Effect size</i>	0,341	0,237	0,094	0,103	-0,149	-0,082
	p-valor	0,002	0,029	0,428	0,385	0,242	0,510
Amostra da rede B	<i>Effect size</i>	0,485	0,515	0,195	0,258	0,149	0,076
	p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,094

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentam alguns padrões que permitem interpretações preliminares sobre a relação entre o nível socioeconômico e o nível de desenvolvimento ao ingressar na pré-escola. Talvez mais importantes, os resultados dos modelos de valor agregado (desenvolvimento ao longo da pré-escola) possibilitam observar se há alguma indicação de aumento ou diminuição das desigualdades educacionais.

Em ambas as redes de ensino se observa uma correlação positiva e estatisticamente significativa para o ponto de partida em linguagem e matemática. Esse resultado é esperado, em grande medida, e corrobora o que outras pesquisas no Brasil reportam a respeito das demais etapas do ensino. A força da correlação entre o desenvolvimento no ponto de

partida e o NSE é diferente quando comparamos as duas redes de ensino, e há várias hipóteses que não são autoexcludentes e podem explicar esse resultado. Por exemplo, diferenças na composição social dos alunos matriculados na rede pública, diferenças importantes das matrículas nas redes pública e privada, políticas intersetoriais que impactam o desenvolvimento infantil ou, ainda, cobertura da creche (de crianças entre 0 e 3 anos). O estudo longitudinal não é capaz de testar nenhuma dessas hipóteses.

Os coeficientes dos modelos de valor agregado para o primeiro e o segundo ano na escola também apresentam um padrão. Nenhum dos coeficientes estimados para a rede de ensino A é estatisticamente significativo, e a direção da associação não é clara. Um padrão diferente pode ser observado na rede de ensino B, para a qual todos os coeficientes são estatisticamente significativos com $p \leq 0,01$, com exceção do coeficiente para matemática no segundo ano na escola. Os dados sugerem que, mesmo com o controle por ponto de partida (medida inicial do desenvolvimento), sexo e idade das crianças, alunos com maior nível socioeconômico aprendem mais. Esse resultado deve ser interpretado com cautela, mas sugere que o sistema pode ampliar as desigualdades educacionais nos primeiros dois anos da escolarização obrigatória.

Há aqui algumas reflexões importantes a serem feitas. A primeira é que, quando pensamos em políticas educacionais, em especial aquelas focadas na primeira infância e no ensino fundamental, é importante olhar individualmente para cada município. A formulação e implementação de programas pode apresentar grande variação, o que tem potencial para explicar certos resultados. O segundo ponto reforça mais uma vez que a política educacional importa e parece explicar pelo menos parte da variação observada na desigualdade educacional.

Os modelos de valor agregado são muito importantes para avaliarmos o fenômeno do aprendizado e sua relação

com as redes de ensino. Os mesmos coeficientes, se apresentados apenas com modelos transversais, contariam uma história diferente. O resultado de ambas as redes seria muito parecido, ou seja, ao associar o NSE com o desenvolvimento cognitivo no início e no final da pré-escola, se apresentariam diferenças somente no que diz respeito à intensidade da associação nas duas redes. Apenas com a introdução do ponto de partida no modelo de valor agregado é que esse cenário muda. Nesse caso, passamos a identificar que redes públicas no Brasil podem apresentar resultados bastante distintos quando pensamos nas oportunidades educacionais e na equidade do sistema.

A segunda variável de interesse é uma característica relacionada à infraestrutura das escolas: diversos estudos já estimaram o efeito do tamanho da turma no aprendizado dos alunos (Finn e Achilles, 1999; Perlman *et al.*, 2017). Afinal, faz diferença para o estudante ser alocado em turmas menores, ou seja, com menos estudantes?

235

Pesquisas internacionais sobre o efeito do tamanho da turma apresentam resultados mistos, pois algumas sugerem que turmas menores potencializam o aprendizado, e outras indicam não haver efeito sobre este (Finn e Achilles, 1999; Perlman *et al.*, 2017). No entanto, esses resultados devem ser interpretados com cuidado, principalmente quando refletimos sobre o contexto das escolas no Brasil. Boa parte dos estudos que apresentam dados com características longitudinais e modelo hierárquico sobre o efeito do tamanho das turmas foi realizada nos EUA ou em países europeus. É incomum nesses países encontrar turmas, para a faixa etária de 4 a 6 anos, com tamanho superior a 15 alunos. Por exemplo, a revisão sistemática com foco na relação entre a proporção de crianças por adulto e o desenvolvimento das crianças na educação infantil realizada por Perlman *et al.* (2017) analisou 29 estudos nos quais essa razão variava de 5 a 14,5, com média de 8,65 crianças por adulto. A realidade

brasileira é distinta, e nossas amostras sugerem que, na média, as turmas apresentam tamanhos maiores (entre 22 e 23 crianças), havendo considerável variação quando comparamos turmas dentro das mesmas faixas etárias e redes de ensino. Por exemplo, em uma das amostras do estudo longitudinal observamos turmas com 15 crianças e outras com 28; na outra amostra as diferenças eram ainda maiores – de 6 crianças até 30.

As análises com modelos de valor agregado para ambas as redes de ensino sugerem que o tamanho da turma explica parte da variação no aprendizado em linguagem. Não encontramos os mesmos resultados para o aprendizado em matemática. Os resultados obtiveram *effect sizes* que variaram de $-0,16$ a $-0,23$, sugerindo que quanto maior a turma, menor o aprendizado em linguagem. Uma forma de observar o tamanho do ganho é transformar o resultado em meses de aprendizado.¹⁴ Nesse caso, comparando estudantes alocados em uma turma com 16 crianças e em uma turma com 28 crianças (turmas com número de alunos 1 desvio-padrão abaixo e 1 desvio-padrão acima da média da amostra B), os alunos alocados nas turmas menores apresentaram, em média, ganhos adicionais de três meses. A replicação dos resultados em ambas as redes estudadas reforça a necessidade de debater a importância de turmas menores. É interessante notar que, por vezes, o debate público para a faixa etária pré-escolar enfoca mais a necessidade de tempo integral na escola e pouco o tamanho das turmas. O estudo longitudinal analisou essas duas

¹⁴ Aqui utilizamos a abordagem de Higgins *et al.* (2013), que indicam uma interpretação do *effect size* em meses de progresso escolar, considerando o *effect size* de um desvio-padrão como equivalente a um ano de instrução. Os autores alertam que essa é uma equivalência aproximada e pode variar de acordo com a etapa da trajetória escolar em foco – tendendo a ser maior no início da escolarização e menor nos níveis subsequentes. Ainda assim, essa aproximação permite uma interpretação com mais sentido no que diz respeito à relevância pedagógica dos resultados obtidos, se comparados com interpretações restritas à significância estatística dos parâmetros estimados.

dimensões (tempo diário na escola e tamanho da turma) e encontrou efeitos consistentes no aprendizado apenas associados ao tamanho da turma. Não se trata aqui de desconsiderar a importância do turno integral, mas sim de qualificar o debate, em especial quando o foco é a melhoria do aprendizado.

Ainda sobre o tamanho da turma, realizamos análises complementares para identificar se este exerce efeito moderador. Novamente, encontramos resultados consistentes para a medida da linguagem, sugerindo que alunos vulneráveis se beneficiam mais quando alocados em turmas menores, com um *effect size* de 0,14. Ou seja, na média, alunos vulneráveis apresentaram desenvolvimento ainda mais acelerado quando alocados em turmas menores. Caracterizamos como vulneráveis crianças que apresentam o ponto de partida – a medida inicial da linguagem – com 1 desvio-padrão abaixo da média da amostra e têm pais com baixa escolaridade. Estamos falando de um efeito potencial do tamanho da turma na diminuição das desigualdades educacionais. Estudos internacionais sugerem que aspectos relacionados à qualidade da estrutura das escolas – por exemplo, o tamanho da turma – explicam parte da variação na qualidade da interação entre professor e aluno (Cadima, 2017). Se isso é verdade, alunos vulneráveis têm suas oportunidades de aprender ampliadas, o que explicaria o ganho adicional observado no estudo longitudinal.

A terceira e última variável que analisamos neste artigo diz respeito aos programas escolares voltados especificamente para a educação infantil. Muitas redes de ensino diversificam a oferta da etapa pré-escolar, em parte oferecida em escolas dedicadas somente à educação infantil, e em parte em escolas que oferecem etapas da educação infantil integradas com séries do ensino fundamental. Programas voltados para escolas que oferecem somente educação infantil apresentam características específicas

relacionadas a infraestrutura, materiais pedagógicos, formação de professores e gestão escolar focadas nas crianças de 0 a 5 anos. O estudo longitudinal considerou essa variação da oferta de pré-escola dentro de cada rede para investigar se há ganhos adicionais no aprendizado, ou mesmo na diminuição das desigualdades educacionais, associados à frequência às escolas que oferecem somente educação infantil e participam de programas educacionais específicos para a primeira infância.

Em ambas as redes analisadas encontramos programas dedicados à educação infantil que apresentavam duas ou mais características supracitadas. Observamos que, em uma das redes, as escolas dedicadas à educação infantil tiveram um impacto consistente no aprendizado das crianças em matemática e linguagem. Os ganhos estimados em meses de aprendizado variavam de cinco, para linguagem, a três meses, para matemática. Esses são resultados muito promissores, evidenciando que escolas com insumos e oferta especializada na educação infantil podem impulsionar o desenvolvimento das crianças.

Além disso, observamos novamente um efeito moderador associado à alocação das crianças nesse tipo de pré-escola. O desenvolvimento em linguagem das crianças vulneráveis foi mais acelerado em comparação com seus pares não vulneráveis, ou seja, crianças com um ponto de partida mais baixo tiveram um aprendizado de linguagem mais acelerado. As evidências encontradas sugerem o potencial desse programa para diminuir desigualdades educacionais caso seja ampliado para a totalidade das crianças matriculadas na rede. Análises complementares são necessárias para compreender os mecanismos a partir dos quais esse programa opera, de modo que as evidências encontradas possam subsidiar tomadas de decisão para a ampliação desse tipo de oferta na própria rede ou para a replicação do programa em outros municípios brasileiros.

Conclusão

Este artigo apresentou os resultados de um estudo longitudinal realizado com crianças que ingressaram na pré-escola. Os dados com características longitudinais permitem estimar de forma adequada as características escolares e extraescolares associadas ao aprendizado das crianças. A medida do desenvolvimento das crianças, feita ao ingressarem no primeiro ano da pré-escola, serve como um parâmetro inicial que ajuda a descrever padrões de desigualdades educacionais no início da escolarização obrigatória e como estes se modificam ao longo dos dois primeiros anos na escola.

É importante que mais estudos longitudinais sejam realizados no Brasil para preencher uma importante lacuna no debate sobre eficácia escolar. Uma rápida análise dos estudos sobre o tema produzidos no Brasil demonstra que a maioria deles adota modelos transversais, que são inadequados para identificar fatores escolares associados com o aprendizado. A falta de estudos com desenhos robustos dificulta a identificação de programas capazes de combater a desigualdade educacional e melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas públicos de ensino.

A temática da desigualdade irá provavelmente ganhar espaço com a grave crise sanitária de covid-19 vivida por diversos países do mundo, que tem como um de seus efeitos o fechamento das escolas por muitos meses. A ausência da escola e as condições de confinamento das famílias podem ter um efeito amplificador nas desigualdades educacionais, e isso irá demandar um grande esforço de gestores públicos, diretores e professores nos próximos meses e anos para reverter suas consequências. É premente a necessidade de estudos com desenhos robustos que permitam identificar com alto grau de certeza a eficácia de programas e estratégias pedagógicas. A construção de boa evidência científica é apenas o primeiro passo para a melhoria das políticas educacionais. Há ainda a necessidade da implementação

competente e da avaliação permanente das políticas educacionais para aumentar a probabilidade de que todas as crianças aprendam o esperado nas diferentes etapas do processo de escolarização.

Mariane Campelo Koslinski

Doutora em Sociologia e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/UFRJ) e do GT 13 – Educação e Sociedade, da Sociedade Brasileira de Sociologia. Desenvolve pesquisas sobre desigualdades de oportunidades educacionais e avaliação de políticas educacionais.

Tiago Lisboa Bartholo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE/UFRJ). Tem interesse nos temas desigualdades educacionais e avaliação de impacto de políticas educacionais.

Bibliografia

- AGUIAR, Daniel Kreuger de. 2018. *A influência da aptidão física não aeróbica no desempenho cognitivo em alunos da pré-escola na rede municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- AGUIAR, Daniel Kreuger de; BARTHOLO, Tiago Lisboa. 2019. A associação entre a aptidão física não-aeróbica e o desempenho cognitivo de crianças na pré-escola. *Ciência & Desenvolvimento*, v. 12, n. 3, pp. 725-740.
- AGUIAR, Daniel Kreuger de; BARTHOLO, Tiago Lisboa; TAVARES JÚNIOR, Fernando. 2019. Relações entre a aptidão física não-aeróbica e o desempenho matemático em crianças. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 24, n. 251, pp. 15-25.

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. 2016. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 66, pp. 782-815.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. 2016. Desigualdades Educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, pp. 49-81.
- BARNETT, W. Steven; BOOCOCK, Sarane Spence (ed.). 1998. *Early care and education for children in poverty: promises, programs, and long-term results*. Albany: State University of New York Press.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. 2016. Evidence of a school composition effect in Rio de Janeiro public schools. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, pp. 498-521.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 2020. First two years at school: evidence-based policy for early childhood education in Brazil. In: GORARD, Stephen (org.). *Getting evidence into education: evaluating the routes to policy and practice*. Abingdon: Routledge. pp. 110-118.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa et al. 2020a. The use of cognitive instruments for research in early childhood education: constraints and possibilities in the Brazilian context. *Pro-Posições*, v. 31, e20180036.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa et al. 2020b. What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 107, pp. 292-313.
- BONAMINO, Alicia et al. 2010. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, pp. 487-499.
- BOONE, William J. 2016. Rasch analysis for instrument development: why, when, and how? *CBE: Life Sciences Education*, v. 15, n. 4, pp. 1-7.
- BRASIL. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Edição extra.
- BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia (org.). 2011. *Geres 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar*. Rio de Janeiro: Walprint.
- CADIMA, Joana. 2017. QualityMatters: how and under what conditions does quality in early education and care matter? A study across four European countries. *Nauki o Wychowaniu: Studia Interdyscyplinarne*, v. 2, n. 5, pp. 190-199.

- CAMPBELL, Frances A. *et al.* 2001. The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, v. 37, n. 2, pp. 231-242.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* 2011a. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, pp. 15-33.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* 2011b. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, pp. 20-54.
- CASTRO, Carla Maria Motta do Valle. 2017. *Avaliação do aprendizado no ciclo de alfabetização de alunos da rede municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas.
- COLEMAN, James S. *et al.* 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. 2013. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, pp. 858-883.
- DAMIANI, Magda Floriana *et al.* 2011. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 22, n. 50, pp. 515-532.
- FINN, Jeremy D.; ACHILLES, Charles M. 1999. Tennessee's class size study: findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 21, n. 2, pp. 97-109.
- FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. 2008. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, pp. 625-638.
- FRANCO, Creso *et al.* 2007. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55, pp. 277-298.
- FITZ-GIBBON, Carol. 1996. *Monitoring education: indicators, quality and effectiveness*. London: Continuum.
- GOLDSTEIN, Harvey. 1997. Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 8, n. 4, pp. 369-395.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. 2005. *Early Childhood Environment Rating Scale: revised edition*. New York: Teachers College Press.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. 2003. *Origens e destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks.

- HIGGINS, Steve *et al.* 2013. *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation teaching and learning toolkit: technical appendices*. London: Education Endowment Foundation. Disponível em: <https://bit.ly/2XPAqT6>. Acesso em: 12 out. 2018.
- HOWES, Carollee *et al.* 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 23, n. 1, pp. 27-50.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. 2019. Impacto dos espaços de desenvolvimento infantil no primeiro ano na pré-escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 73, pp. 280-311.
- LEE, Valerie. 2004. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alicia, BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (org.). *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola. pp. 13-43.
- MARINO, Leandro Lins. 2016. *Análise de dados com característica longitudinal em educação: um estudo sobre o município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas.
- MENDONÇA, Luiza de Souza Ferreira de. 2019. *Conhecimento e interpretação de dados educacionais: o potencial das devolutivas e da capacitação para a compreensão e utilização de relatórios pedagógicos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MERRELL, Christine; BAILEY, Katharine. 2008. *Predicting achievement in the early years: how influential is personal, social and emotional development*. Trabalho apresentado na International Association for Educational Assessment Conference, Cambridge, setembro de 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/dd6wXHN>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. 2011. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, v. 54, n. 2, pp. 389-430.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2006. Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, v. 61, n. 2, pp. 99-116.
- OLIVEIRA, André Luiz Regis de. 2020. *"Um, dois, três": o desenvolvimento da contagem no início da escolarização obrigatória*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen S. *et al.* 2001. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, v. 72, n. 5, pp. 1534-1553.

- PERLMAN, Michal. *et al.* 2017. Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: a systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, v. 12, n. 1, e0170256.
- PIANTA, Robert C.; LA PARO, Karen M.; HAMRE, Bridget K. 2008. *Classroom Assessment Scoring System: manual Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. 2015. Estratificação educacional entre jovens no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora Unesp. pp. 79-108.
- RODRIGUES, Blenda Luize Chor. 2018. *A caixa preta ainda não foi aberta: uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SAMMONS, Pam *et al.* 2006. *Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: cognitive outcomes in Year 6: Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11)*. London: Department for Children, Schools and Families. (Research Report DCSF-RR048).
- SANTOS, Karina Porciuncula de Almeida Rodrigues. 2020. *O primeiro ano na pré-escola: a relação entre desenvolvimento cognitivo, comportamento e habilidades socioemocionais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SCHWEINHART, Lawrence J.; WEIKART, David P. 1990. The High/Scope Perry Preschool Study: implications for early childhood care and education. *Prevention in Human Services*, v. 7, n. 1, pp. 109-132.
- SILVA, Camila Martins de Souza *et al.* 2019. *Educação infantil em Boa Vista: medindo qualidade e resultados na educação infantil: 2019*. São Paulo: Lepes: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <https://bit.ly/33ZiCbU>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- SIQUEIRA, Carlos Eduardo Borges da Cruz. 2019. *A relação entre a gestão democrática e a aprendizagem dos alunos na pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SIRIN, Selcuk R. 2005. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, v. 75, n. 3, pp. 417-453.
- SOARES, José Francisco. 2004. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do Saeb-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 12, n. 38, pp. 1-24.

- SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. 2016. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 66, pp. 754-780.
- SOARES, Tufi Machado. 2003. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, pp. 103-124.
- SYLVA, Kathy; TAGGART, Brenda; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. 2003. *Ecers-R: the four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (Ecers-R)*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- SYLVA, Kathy *et al.* 2006. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 21, n. 1, pp. 76-92.
- SYLVA, Kathy *et al.* 2010. *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). 2018. *Rendimento educacional no Brasil*. Juiz de Fora: Obeduc.
- TYMMS, Peter. 2004. Effect sizes in multilevel models. In: SCHAGEN, Ian; ELLIOT, Karen (ed.). *But what does it mean? The use of effect sizes in educational research*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research. pp. 55-66.
- TYMMS, Peter; MERRELL, Christine; HENDERSON, Brian. 1997. The first year at school: a quantitative investigation of the attainment and progress of pupils. *Educational Research and Evaluation*, v. 3, n. 2, pp. 101-118.
- TYMMS, Peter; MERRELL, Christine; HENDERSON, Brian. 2000. Baseline assessment and progress during the first three years at school. *Educational Research and Evaluation*, v. 6, n. 2, pp. 105-129.
- TYMMS, Peter; MERRELL, Christine; JONES, Paul. 2004. Using baseline assessment data to make international comparisons. *British Educational Research Journal*, v. 30, n. 5, pp. 673-689.
- TYMMS, Peter *et al.* 2009. The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, pp. 67-80.
- WALSTON, Jill; WEST, Jerry. 2004. *Full-day and half-day kindergarten in the United States: findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.



OPOSIÇÃO PARLAMENTAR: CONCEITO E FUNÇÕES

Paulo Sérgio Peres^a

^a Professor adjunto do Departamento de Ciência Política, pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: peres.ps@gmail.com

Orcid: 0000-0002-3880-4261

Gabriella Maria Lima Bezerra^b

^b Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Deciso/UFRPE). Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Política, Eleições e Mídia da Universidade Federal do Ceará (LEPEM/UFC). E-mail: gabriellamlb@gmail.com

Orcid: 0000-0003-1420-5667

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-247298/110>

Introdução¹

Que funções as oposições parlamentares devem desempenhar numa democracia? Quais devem ser as suas prerrogativas e quais são os seus limites? Paradoxalmente, a despeito da reconhecida relevância das oposições parlamentares para o adequado funcionamento da democracia, a literatura especializada não tem respostas consensuais para tais questões (Schapiro, 1965; Dahl, 1966, 1973; Ionescu e Madariaga, 1968; Blondel, 1997; Helms, 2004, 2008a, 2008b). Em realidade, a área de política comparada não desenvolveu uma tradição de pesquisas sobre esse tema suportada por um arcabouço teórico compartilhado,

¹ Agradecemos ao suporte financeiro do CNPq ao projeto de pesquisa que resultou nesta análise. Somos igualmente gratos aos pareceristas pela avaliação criteriosa do artigo, assim como à Editoria da Revista pelo precioso espaço destinado a estudos conceituais e metodológicos.

tampouco há uma definição conceitual mais precisa e amplamente aceita para operacionalizar análises padronizadas sobre o tema (Blondel, 1997; Neunreither, 1998; Norton, 2008; Helms, 2004; Weinblum e Brack, 2011).

Diante disso, a proposta deste trabalho é contribuir para o preenchimento dessa lacuna teórico-metodológica. O objetivo principal é apresentar uma definição conceitual mais delimitada e operacional de oposição parlamentar, focada em suas funções institucionais. Essa definição funcional contempla as dimensões comportamentais das oposições parlamentares e suas variáveis observacionais. Sendo um modelo conceitual de construção indutiva, essa proposta é aberta a alterações e complementações conforme a manifestação de variações não contempladas. Porém, é um ponto de partida para uma abordagem mais sistemática de casos ou com perspectiva comparada. Acima de tudo, queremos defender a necessidade do desenvolvimento de uma agenda de pesquisas sobre as oposições parlamentares, inclusive como condição necessária ao entendimento mais amplo da governação e da governabilidade. Para tanto, analisamos uma vasta literatura que lidou, direta ou indiretamente, com esse problema.

Nossa exposição está organizada da seguinte forma. Primeiramente, discutimos como as oposições foram abordadas por analistas de política comparada, procurando destacar sua centralidade na teoria da democracia pluralista e, ao mesmo tempo, o déficit de estudos sobre o seu comportamento estratégico e o paradoxo envolvendo as oposições parlamentares em regimes democráticos. Em seguida, analisamos sua institucionalização visando a identificar as funções que elas adquiriram ao longo do processo histórico de constitucionalização do poder e de construção da democracia liberal. Finalmente, com base nesses elementos, apresentamos nossa proposta de definição conceitual, indicando as seis principais funções das oposições parlamentares, contidas em três dimensões que envolvem sua relação com o

governo – controle, governo em espera e bloqueio. Também indicamos as variáveis que correspondem aos tipos de ação estratégica que os oposicionistas podem implementar em cada dimensão e de acordo com cada uma de suas funções. Concluímos enfatizando que as oposições parlamentares só conseguem desempenhar funções que reduzem ou inviabilizam a governabilidade quando o governo falha na formação ou na manutenção de uma coalizão majoritária no Parlamento. Por isso, faz-se necessária a análise da interação governo/oposição, levando-se em conta o desenho constitucional, a estrutura regimental do processo legislativo e, em especial, o comportamento estratégico das lideranças partidárias e do chefe do Executivo.

As oposições na literatura de política comparada

A centralidade das oposições nas Constituições democráticas

O vínculo entre oposição política e democracia representativa é resultado de um longo amálgama histórico do constitucionalismo com o liberalismo (Sartori, 1966). Nesse contexto, a oposição parlamentar se erigiu como um dos mecanismos de controle do governo, com a finalidade de assegurar o respeito e a proteção às minorias. Ao mesmo tempo, esse processo correspondeu à domesticação da oposição política, como parte do “encapsulamento” do conflito social no sistema representativo (Lipset, 1960; Coleman, 1960; Welch, 1967). Ao observar esse fenômeno através de lentes weberianas, analistas como Giovanni Sartori e Martin Lipset, por exemplo, concluíram que a formação da oposição parlamentar é um dos indicadores do desenvolvimento político e, nesse sentido, integra o processo de modernização.

De modo mais circunscrito, entretanto, podemos dizer que a emergência da oposição constitucional correspondeu à transição da disputa violenta pelo poder para um formato de conflito político regulado. Sua pacificação exigiu um consenso geral a respeito de qual era o alvo aceitável dos ataques dos

opositores – nas palavras de Sartori (1966, p. 151), “a oposição se opõe ao governo, não ao sistema político enquanto tal”. Assim, paulatinamente, a oposição converteu-se num elemento essencial do controle dos governos, uma vez que seu enquadramento na ordem constitucional resultou em sua institucionalização como um instrumento de checagem no sistema de freios e contrapesos. Por consequência, a soberania popular passou a ser representada tanto pelo governo como pela oposição, especialmente porque a oposição parlamentar foi incumbida da tarefa de interpor obstáculos à tirania (Ionescu e Madariaga, 1968; Schapiro, 1965). Afinal, o constitucionalismo liberal tem como pressuposto a concepção de que o governo nunca é o fiel intérprete da vontade da maioria, pois “aqueles que governam não são nem o povo, nem a sua maioria, eles são o governo” (Jouvenel, 1966, p. 156).

250

A defesa mais amplamente reconhecida da conjugação governo/oposição foi apresentada por Robert Dahl, em sua formulação teórica do regime democrático pluralista. Quando, no início dos anos 1970, veio a público o livro *Poliarchy*, rapidamente se formou um relativo consenso em torno de sua concepção de democracia, que contou com ampla adesão de vários estudiosos de política comparada. A partir dali, dois pré-requisitos normativos foram aceitos como distintivos dos regimes democráticos: (a) a existência de liberdade individual para formular preferências e expressá-las, e (b) a necessidade de que tais preferências sejam apreciadas pelo governo em suas decisões. Aceitou-se, também, que o regime democrático deveria contemplar dois requisitos práticos indispensáveis: (1) a competição pelo poder, protagonizada pelos partidos políticos, e (2) a ampla participação eleitoral dos cidadãos.

Em termos lógicos, a relação entre os pré-requisitos normativos e os requisitos operacionais se baseou na suposição de que, uma vez resguardados os direitos civis e políticos, restaria assegurada a necessária contestação pública. Isso porque a competição travada entre as elites pelas instâncias de poder, mediada pela inclusão do *demos* na *polis* pela via

eleitoral, exige tolerância às oposições como uma condição indispensável (Dahl, 1966; 1971; 1973). Não é por acaso, portanto, que, ao iniciar a sua obra clássica perguntando-se acerca das condições que favorecem ou impedem a transição dos regimes autoritários para a democracia, o autor afirmou ser mandatório que os opositores ao governo possam se organizar, de forma aberta e legal, em partidos com capacidade de competir em eleições honestas e livres. Com efeito, “por definição, poliarquias são sistemas políticos que impõem as menores barreiras à expressão, à organização e à representação das preferências políticas, e que proveem o mais amplo arranjo de oportunidades para que as oposições contestem a conduta do governo” (Dahl, 1971, p. 18).

Convergentes com essa perspectiva, diversos analistas aderiram à concepção de que as oposições parlamentares são um elemento inseparável do regime democrático (cf. Weinblum e Brack, 2011; Helms, 2008a; 2008b; 2004; Zellentin, 1967; Schapiro, 1967). Para Mair (2007), por exemplo, a existência de uma oposição política efetiva é imprescindível por três razões: (a) ela garante a competição entre alternativas políticas e a rotatividade no poder; (b) ela assegura maior fiscalização e transparência do governo; e (c) ela afiança a legitimidade do sistema político, evitando que grupos divergentes invistam em estratégias não institucionais que possam levar a golpes de Estado. Este último ponto, aliás, é um dos mais relevantes para se justificar a tolerância às oposições como condição para a efetividade da democracia – se não houver oposições com chances reais de interferir no jogo político, a competição, o pluralismo, a *accountability* e até mesmo o “encapsulamento” do conflito social pelo sistema representativo serão inviáveis ou ineficazes, de modo que, inescapavelmente, a estabilidade democrática estará ameaçada (Dahl, 1973; 1966; 1965; Schapiro, 1965; Kirchheimer, 1957). Afinal, “se os atores políticos carecem de oportunidades para desenvolver a clássica oposição [leal]”, concluiu Mair (2007, p. 6), “logo, ou eles se submetem totalmente, o que significa a

eliminação da oposição, ou então eles se rebelam”. O mais provável é que os atores se insurjam, pois, como observou Dahl (1973, p. 13), “se toda e qualquer oposição é tratada como perigosa e está sujeita à repressão, aquela oposição que seria leal, caso fosse tolerada, torna-se desleal justamente porque não é tolerada”. Schapiro (1965, p. 3), que pensava da mesma maneira, observou que, acima de tudo, “as revoluções são sintomas de falhas na oposição, não de seu sucesso. Revoluções”, asseverou, “só se tornam necessárias porque a comunidade política falhou no processo de integração da oposição no âmbito do governo, provendo-lhe uma saída institucional; falhou em dar-lhe as boas-vindas como parte integrante do processo político”.

Em suma, oposições políticas sempre existiram e sempre existirão (Ionescu e Madariaga, 1968); sendo assim, uma das principais diferenças entre a democracia e a ditadura é a existência ou não de canais institucionais para a sua atuação efetiva no interior do sistema político. Sem arenas institucionais e regras que permitam não apenas a existência, mas sobretudo a interferência da oposição no processo de governo, correr-se-á o risco de que ela se volte contra o regime político. Portanto, a tarefa dos legisladores quando da fundação da comunidade política democrática é precisamente esta: desenhar uma Constituição que incentive uma “oposição dentro do sistema”, e não uma “oposição contra o sistema”.

O déficit de estudos sobre as oposições

Devido à sua centralidade na teoria da democracia pluralista, seria esperável que as oposições políticas, em geral, e as parlamentares, em específico, fossem objetos de estudo recorrentes nas agendas de pesquisa de política comparada. Afinal, parece óbvio que “[...] o processo de governo deve ser estudado não apenas à luz do que tentam fazer e conseguem alcançar aqueles que detêm o poder, mas igualmente no que diz respeito àqueles que se opõem a tais objetivos, assim como

no que se refere aos interesses e resistências que têm de ser conciliados para que aqueles que estão no poder possam agir” (Schapiro 1965, p. 2). Não obstante, “surpreendentemente, o elevado apreço da teoria da democracia pela oposição como princípio e o eloquente interesse público pela existência de oposição política, na maioria das democracias liberais estabelecidas, tiveram poucos reflexos na recente literatura de política comparada” (Helms, 2004, pp. 22-23). Assim, por mais inusitado que pareça, “embora o problema da oposição política seja um dos mais antigos, poucos estudos chegaram a lidar com esse fenômeno de maneira específica ou exclusiva” (Ionescu e Madariaga, 1968, p. 2). Em realidade, “a imensa maioria dos trabalhos tendeu a olhar para as instituições políticas e para os processos democráticos desde o ponto de vista do governo [...]” (Helms, 2004, p. 23).

O que explicaria a escassez de estudos? Para Schapiro (1965), as oposições foram negligenciadas pelos pesquisadores porque sempre foram percebidas como forças políticas violentas e antissistêmicas; logo, a “atrofia” nas investigações acerca desse fenômeno seria congênita, dado que o desempenho dos governos é a única preocupação legítima. Para Helms (2004), outro motivo seria a viragem analítica, a partir dos anos 1990, em favor do tema da governança.²

253

² Governança deve ser diferenciada de governabilidade. Governabilidade se refere à capacidade do governo, liderado pelo Executivo, de aprovar sua agenda no Legislativo, num contexto de conflito partidário cuja superação demanda a formação de uma coalizão majoritária, quando se trata de sistemas multipartidários fragmentados. Já o termo governança, de significado variado, é aplicado tanto às empresas como aos governos, abrangendo não apenas o processo governamental, mas, acima de tudo, boas práticas administrativas, o que pressuporia uma forma mais inclusiva de administração pública, com o máximo possível de participação dos atores da sociedade civil na formulação e implantação das políticas (Senn, 2010; Türke, 2008). A governança garantiria uma boa governação porque incluiria como partícipes das decisões os atores que são os alvos das políticas, promovendo mais equidade social, sustentabilidade e legitimidade do governo. Nesse contexto, não há opositores ao governo, mas, sim, formuladores conjuntos de políticas num processo que deveria se aproximar da deliberação. Governança, assim, distinguir-se-ia da governação política, dando maior ênfase à governação administrativa das decisões não conflituosas.

Nesse caso, tal preocupação deslocou o foco dos estudos para o controle das ações do governo pela sociedade civil, para os espaços de participação popular e dos grupos sociais na formulação e implementação das políticas públicas. Desse modo, a oposição parlamentar ficou relegada ao segundo plano em favor da oposição social, até porque as ações dos partidos foram consideradas menos democráticas do que a atuação direta dos cidadãos no processo decisório. Ainda de acordo com Helms (2008a; 2008b), uma terceira explicação é a inexistência de modelos de análise capazes de unificar os resultados das pesquisas.

254

De fato, a despeito de alguns trabalhos teóricos e empíricos importantes (por exemplo, Sartori, 1966; Ionescu e Madariaga, 1968; Schapiro, 1972; 1967; Dahl, 1973; 1971; 1966; Tőkés, 1979; Kolinsky, 1987; Rodan, 1996; Blondel, 1997; Stepan, 1997; 1990; Helms, 2008a; Kubát, 2010), a literatura especializada não desenvolveu uma unidade conceitual – carência que dificultou a realização de análises comparativas e de sínteses para subsidiar generalizações empíricas (cf. Weinblum e Brack, 2011; Helms, 2008a; 2008b; 2004; Neunreither, 1998; Blondel, 1997). Sem dúvida, esse é um objeto difícil de ser teorizado (Blondel, 1997; Helms, 2008b; Norton, 2008), pois há uma diversidade de formas de atuação oposicionista, assim como de contextos institucionais com inúmeros detalhes técnicos e especificidades a serem abarcados num único modelo (cf. Beyme, 1987; Kolinsky, 1987; Lawson, 1993; Jung e Shapiro, 1995; Cotton, 1996; Blondel, 1997; Parry, 1997; Mújica e Sánchez-Cuenca, 2006).

A par dessa dificuldade, o próprio Robert Dahl dá início ao preenchimento dessa lacuna já em meados dos anos 1960, ao editar uma obra coletiva contendo alguns estudos de caso (Dahl, 1966). Todavia, desde sua publicação, poucos avanços foram obtidos (cf. Blondel, 1997); no geral, o escopo das análises se limitou a alguns países ou regiões; as tipologias proliferaram, é verdade, mas resultaram de

inferências oriundas de poucos casos, restringindo sua aplicação a determinadas experiências ou a regimes políticos específicos (por exemplo, Blondel, 1997; Rodan, 1996; Kolinsky, 1987 Schapiro, 1972; Dahl, 1973).³ Até mesmo a revista criada para lidar direta e exclusivamente com essa temática, *Government and Opposition*, não supriu, na prática, essa lacuna – desde sua primeira edição, em 1965, a maioria dos artigos publicados não lidou realmente com a relação governo/oposição, tampouco abordou a atuação oposicionista de maneira delimitada (Manor, 2011).⁴

No caso específico das oposições parlamentares, os estudos são ainda mais escassos,⁵ em especial aqueles que analisam o seu comportamento estratégico no âmbito do ambiente

³ Mesmo o modelo tipológico de Dahl (1966), bastante conhecido, foi construído de forma indutiva, com base em alguns poucos estudos de caso apresentados no volume organizado pelo autor. Seu propósito era desenvolver uma tipologia em conexão com sua teoria sobre a democracia, com a finalidade de diferenciar as modalidades de manifestação das oposições em cada contexto. A diferenciação nas oposições residiria nos seguintes aspectos: (1) nível de organização e coesão, (2) nível de competitividade, (3) na arena de embate com o governo, (4) capacidade de distinção em relação ao governo, (5) objetivos e (6) estratégias. Exemplos de outras tipologias podem ser encontrados em Linz (1973), sobre a ditadura de Franco, na Espanha; em Barghoorn (1973), sobre o regime totalitário da União Soviética; e em Skilling (1973; 1968), sobre os regimes comunistas do Leste Europeu.

⁴ Não se trata de afirmar aqui que esse periódico não trouxe nenhuma contribuição a essa linha de investigação; ao contrário, ao que tudo indica, ele teve como estímulo as preocupações com os movimentos ditatoriais que tomaram lugar em diversas regiões do mundo e, principalmente, a disputa entre os “mundos” comunista e capitalista no que concerne à supressão de movimentos de oposição. A revista continua a ser publicada até hoje e conta com diversos estudos de caso sobre os processos de democratização e de “desdemocratização”, como também debates sobre tolerância e direitos humanos; mas, de fato, há poucos estudos sobre as oposições políticas em suas páginas.

⁵ Em 2008, um número especial do *Journal of Legislative Studies* [volume 14, número 1-2] trouxe várias análises focadas nas oposições parlamentares. Esse esforço conjunto, entretanto, não teve continuidade. A edição apresentou dois artigos teóricos (Helms, 2008b; Norton, 2008) e outros focados na análise de países que adotam o modelo Westminster (Kaiser, 2008), da Escandinávia (Christiansen e Damgaard, 2008), consociativos (Andeweg, Winter e Müller, 2008), pós-comunistas (Kopecky e Spirova, 2008), da América Latina (Morgenstern, Negri e Pérez-Liñán, 2008), do Japão (Inoguchi, 2008), da África do Sul (Schrire, 2008) e da União Europeia (Helms, 2008b).

institucional (cf. Hemls, 2008a; 2004). Mesmo depois da adoção do regime democrático em diversos países nos últimos quarenta anos, esse quadro praticamente não se alterou (Kolinsky, 1987; Beyme, 1987; Lawson, 1993; Cotton, 1996; Parry, 1997; Blondel, 1997; Helms, 2004; 2008b). Por consequência, até mesmo as análises da governabilidade ficaram limitadas (cf. Weinblum e Brack, 2011; Helms, 2008b; 2004; Neunreither, 1998; Blondel, 1997). Os estudos sobre o Legislativo brasileiro, por exemplo, concentraram-se nos resultados das votações em plenário e na tramitação de projetos, com o foco voltado exclusivamente para a avaliação da governabilidade alcançada pelo presidente da República e suas variáveis explicativas (por exemplo: Figueiredo e Limongi 1999; 2000; 2007; Pereira e Mueller, 2000; Santos, 2003; Melo e Pereira, 2013; Freitas, 2016; Almeida, 2019).⁶ Devido a isso, praticamente não se investigaram os dispositivos institucionais que podem favorecer a sua atuação estratégica das oposições parlamentares no que se refere ao controle das ações do governo, tais como a proposição de medidas alternativas, a postergação das tramitações de projetos, a tentativa de veto às suas políticas, entre outros (Bezerra, 2017).⁷

Essa lacuna é problemática por diversas razões (Weinblum e Brack, 2011). Em primeiro lugar, por ser indicativa dos reduzidos avanços na abordagem de uma variável reconhecidamente relevante para o funcionamento da democracia. De fato, além da polissemia conceitual, os modelos de análise que orientam as pesquisas atuais ainda são oriundos das obras fundadoras desse campo de investigação (por exemplo, Dahl, 1973; 1966; 1965; Schapiro,

⁶ Para análises críticas dessa literatura, indicamos Peres e Carvalho (2012) e Corrêa e Peres (2018).

⁷ Inácio (2007; 2009), Rabelo-Santos (2009), Inácio, Carvalho e Peres (2012), Tarouco (2012) e Bezerra (2017) são alguns dos raros pesquisadores que abordaram ou chamaram a atenção para a necessidade de formação de uma agenda de pesquisas voltada à compreensão do comportamento das oposições partidárias no contexto do desenho constitucional brasileiro.

1972; 1967; 1965). O problema é que tais classificações se tornaram inadequadas para lidar com esse tema depois das drásticas mudanças ocorridas nos contextos político, econômico e social nas últimas décadas – tais como as alterações no padrão de relação entre Executivo e Legislativo e nas formas de atuação dos partidos políticos (cf. Andeweg, 1992; Andeweg, Winter e Müller, 2008; Copeland e Paterson, 1994; Norton, 2008; Katz e Mair, 1995; Ignazi, Farrel e Römmelle, 2005; Poguntke e Webb, 2007). Em segundo lugar, esse quadro demonstra a diminuta relevância que os analistas atribuíram ao controle do governo pela oposição parlamentar.

O paradoxo da oposição parlamentar

Além do déficit de estudos sobre as oposições parlamentares, a literatura especializada viu-se enredada num paradoxo cuja “solução” acabou imprimindo aos estudos um viés analítico e normativo favorável ao governo. Por um lado, os analistas aderiram a uma noção de democracia em que as oposições parlamentares são fundamentais; por outro, eles intuíram que, se as oposições forem muito poderosas, elas se tornam um empecilho à governabilidade e, no limite, ameaçam o regime democrático.⁸ Como lidar com esse dilema? Como fazer oposição ao governo sem ameaçar a estabilidade institucional? Seria possível identificar o ponto ótimo de articulação da governabilidade com uma oposição parlamentar efetiva? Mais precisamente, seria possível determinar o valor que estabelece o limiar até onde a oposição pode ir para atuar de modo eficaz em contraponto ao governo sem, no entanto, gerar “paralisia decisória” e crise institucional?

Dahl (1965, p. 8) já havia reconhecido esse paradoxo ao formular duas questões centrais: “O quanto e que tipo de oposição é desejável? Qual é o melhor equilíbrio entre

⁸ Vide o debate subsequente sobre a relação entre desenho institucional e democracia entabulado por Shugart e Carey (1992) e Foweraker (1998).

consenso e dissensão?”. Para Sartori (1966 p. 151), a resposta é a seguinte: “Uma oposição deve se opor, mas não obstruir; deve ser construtiva, não destrutiva. Também podemos dizer que oposição é diferente de facciosismo; [podemos dizer] que a ‘real oposição’ tem em conta o interesse geral, e não meramente o antagonismo pessoal”. Jovenel (1966), na mesma sintonia, alertou que “muita oposição, ou seja, uma oposição que puxa para os extremos, pode esgarçar o sistema político, e o mesmo é verdadeiro para uma oposição desleal, ao menos se alguns limites não forem respeitados”.

Mas, então, poderíamos questionar, tudo depende de um compromisso moral? Dependemos de bons ganhadores e bons perdedores para assegurar a existência de oposições leais e governos que respeitem seus opositores, como sugerido por Jovenel (1966)? Dependemos da honra dos competidores, como parece sugerir Sartori ao se referir aos atores políticos da Casa dos Comuns inglesa, aparentemente cheios de senso de dever, e para os quais a trapaça que leva à vitória é mais degradante do que não ter vencido? Mais do que isso, devemos supor que, “em muitos aspectos, a oposição [deve ser] entendida como uma forma de colaboração [...]”? (Sartori, 1966, p. 152).

Longe de oferecer uma resposta às questões formuladas por Dahl, Sartori, na verdade, apenas recolocou o problema por outro ângulo, e, de maneira alguma, isento de contradições. Afinal, se, assim como os governos, as oposições visassem ao interesse geral, não haveria razões para a sua existência, pois se pressupõe que o interesse geral seja o mesmo. Por outro lado, se por acaso houver mais de um interesse geral, e eles forem conflitantes o bastante para permitir a existência de uma oposição ao governo, então não há interesse geral, mas, sim, interesses variados. Logo, como uma oposição poderia apenas se opor sem nunca obstruir? Como a atuação opositiva poderia ser uma forma de colaboração com o governo e, ainda assim, continuar a ser uma

oposição? Ou seja, o problema inicial persiste: como estimular uma oposição que se opõe sem, entretanto, investir na inviabilização ou deposição do governo, ou, ainda, na dissolução do regime político?

Sendo assim, embora o compromisso moral dos atores seja necessário – não se trata aqui de negá-lo –, isso não é insuficiente para estimular a oposição a atuar com lealdade às regras e com responsabilidade para com a governação. Esse incentivo, portanto, deve ser alicerçado em algo mais pragmático, como a própria teoria da democracia, de Dahl, sugere de maneira implícita. Podemos depreender de seus axiomas que a oposição será responsável e leal ao regime sempre que houver a possibilidade real de que ela venha a ocupar o governo num futuro próximo. Isso significa que a efetividade da oposição na arena parlamentar é essencial para aumentar suas chances de vencer o candidato governista na arena eleitoral; porém, para preservar o sistema político cuja direção, espera-se, ficará em breve sob o seu comando, essa mesma oposição sentir-se-á compelida a respeitar, ao máximo, as “regras do jogo”.

259

Porém, essa relação pragmática da oposição com o governo, ao mesmo tempo que escapa da “solução moral”, desliza para uma “solução enviesada”. Nela, a contestação pública mais contundente deve se restringir à arena eleitoral, sendo, portanto, menor sua capacidade de interferência nas decisões governamentais. Por isso, a contestação pública, requisito inalienável da normatividade democrática concebida pelo autor, refere-se mais diretamente à competição partidária nas eleições, um processo que se vincula ao dispositivo da rotatividade no poder. Não nos esqueçamos de que o seu modelo bidimensional, que permite situar os países num plano cartesiano, tem dois eixos que descrevem o processo político das transições de maneira circunscrita à arena eleitoral. Dito de outro modo, a competição política se aplica apenas à disputa das diversas elites pelos

votos, situados no eixo da participação, e não ao processo de governo; destarte, assim como a participação, a competição se dá na arena eleitoral, espaço por excelência da contestação pública mais incisiva. Nesse contexto, as críticas e objeções parlamentares ao governo mostram-se como um elemento involucrado no processo competitivo pelos votos, responde às urnas, mas são, de forma alguma, um elemento capaz de provocar redução drástica da governabilidade.

Fundamentada desse modo, essa posição intrinsecamente favorável à governabilidade impregnou as análises comparadas subsequentes. De fato, ela veio a reboque da teoria da democracia pluralista, amplamente aceita pelos pesquisadores especializados no tema, e foi reforçada pelo debate institucionalista sobre os efeitos da forma de governo na consolidação das novas democracias. Desencadeada por Juan Linz, essa reflexão sedimentou, ainda, a visão normativa de que o presidencialismo é prejudicial à democracia porque, além de ser desprovido dos instrumentos que asseguram a governabilidade, seu arranjo institucional não oferece nenhuma saída regular para as suas autoinfligidas crises políticas (Linz, 1990). Todo o debate subsequente acerca da relação entre desenho constitucional e estabilidade democrática foi, então, motivado a avaliar os mecanismos institucionais que favorecem a governabilidade.

Procedendo dessa forma, os analistas perceberam as oposições parlamentares como um problema prático a ser superado pelo processo de governo, e não como um problema de pesquisa a ser investigado. Obviamente, quando os comparativistas examinam os governos democráticos, já admitem que tais países se caracterizam pela tolerância às oposições partidárias, ou seja, que existem atribuições constitucionais e regimentais previstas para a sua atuação na arena legislativa; mas isso, por si só, não justifica relegá-las ao segundo plano da análise ou, quando muito, tomá-las como constantes nos seus modelos explicativos, como

se todas fossem iguais, dispusessem dos mesmos recursos institucionais e agissem da mesma maneira. Sendo assim, pode-se dizer que o paradoxo das oposições parlamentares não foi devidamente solucionado. A “solução” convencional da literatura, favorável à governabilidade, pagou o preço de negligenciar a atuação institucional das oposições parlamentares; porém, uma solução contrária que pendesse favoravelmente para a oposição pagaria o preço da potencial instabilidade democrática. Em realidade, tudo indica que não há solução inequívoca, se é que existe alguma. A governabilidade plena, de fato, tem um potencial tirânico, pois significa a anulação da oposição parlamentar; da mesma forma, a efetividade plena da oposição parlamentar tem um potencial obstrutivo passível de paralisar o governo e provocar crises institucionais.

Mas quem disse que, necessariamente, temos de equacionar esse paradoxo? É possível lidar com ele de outra maneira. Em vez de tentarmos resolvê-lo, podemos tomá-lo como o problema de fundo que rege a relação entre esses dois macroatores da democracia. Às vezes, a oposição pode criar obstáculos ao governo, desestabilizá-lo, substituí-lo sem maiores problemas, mas, às vezes, ela pode desestabilizar o sistema político; outras vezes, a oposição não consegue interferir na governação, pois não dispõe de recursos institucionais ou operacionais para postergar as decisões, para alterar os projetos e, menos ainda, para vetar as políticas. Devemos conhecer as condições que propicia cada um desses cenários, as variáveis que explicam por que, em dadas circunstâncias, um prepondera perante o outro. Podemos analisar essa relação como um processo de permanente disputa pelo poder e pela distribuição dos recursos públicos.

Para compreender o que explica essas circunstâncias e esses resultados, devemos observar como as oposições parlamentares (a) controlam as ações do governo, (b) tentam

influenciar as suas políticas, (c) procuram retardar o andamento de projetos governistas no processo legislativo e, na medida do possível, (d) vetam, ou tentam vetar, os seus projetos. A observação desse comportamento depende das respostas a algumas perguntas fundamentais: quais são as funções das oposições parlamentares? Em que estrutura institucional essas funções são exercidas? Que instrumentos constitucionais podem ser mobilizados para o desempenho efetivo de tais funções? Como as oposições parlamentares fazem uso estratégico desses recursos em sua interação com o governo? A seguir, procuramos responder tais questões dando início à construção conceitual do que se pode entender por oposição parlamentar. Analisamos sua institucionalização mediante a aquisição histórica de funções específicas, as quais darão os subsídios para a proposição de uma definição delimitada desse conceito.

262

A institucionalização da oposição parlamentar

A emergência das oposições parlamentares

A história dos regimes políticos envolvendo a constitucionalização da soberania, a partir do século XVII, e a formação dos Parlamentos modernos, a partir do século XVIII e, mais acentuadamente, do século XIX, mostra que as oposições institucionalizadas resultaram da articulação da divisão dos Poderes com a emergência da democracia representativa e dos partidos políticos organizados (Foley, 1999; Hockin, 1971; McKenzie, 1955; Jennings, 1941; 1936). Antes disso, toda oposição era desleal ao governo, pois visava à sua destruição – a oposição, em geral, era violenta diante de um governo igualmente violento. Um claro ponto de inflexão nessa dinâmica foi a “Revolução Gloriosa”, com a consequente consolidação da monarquia constitucional na Inglaterra (Hill, 1940; Bogdanor, 1996).

Retrocedendo ao debate contratualista dos séculos XVII e XVIII, encontramos na defesa das garantias individuais contra o arbítrio do Estado, realizada pelo jusnaturalismo, o ponto de partida para a aceitação da oposição política à soberania constituída (Foord, 1964). Thomas Hobbes é um exemplo desse tipo de posicionamento, assim como John Locke, notório defensor do direito de resistência do indivíduo perante o governo que se desviasse de suas atribuições. Nesse caso, opor-se a um soberano tirânico seria uma prerrogativa do cidadão, uma vez que a tirania é uma clara violação dos termos do pacto político.⁹ Hobbes e Locke, inclusive, estão diretamente vinculados aos desdobramentos institucionais dos “dois tempos” da Revolução Inglesa, cujo resultado mais significativo foi o fortalecimento da arena parlamentar em oposição à soberania do monarca – embora uma oposição fiel à Coroa.¹⁰ Os ingleses veriam, assim, o surgimento da monarquia constitucional, o que significava um arranjo político com limites à atuação do soberano; limites estes baseados nos direitos naturais (Foley, 1999;

263

⁹ J. J. Rousseau é um caso à parte, pois seu contratualismo veio em defesa da vontade geral ilimitada, portanto, da prevalência da vontade da Assembleia. Supunha ele ser possível um consenso nas decisões, mesmo naquelas divididas, por acreditar que todos se juntariam à vontade geral depois de sua “revelação” ao final do processo deliberativo. A oposição, portanto, é dissolvida na vontade geral.

¹⁰ O político e historiador Barão Thomas Macaulay foi um dos mais destacados defensores da tese de que a “revolução gloriosa” produziu a maior contribuição da história política inglesa à civilização humana – a monarquia constitucional (Burrow, 1983). Nela, segundo ele, o rei reina, mas não governa; o governo cabe ao Parlamento por intermédio do Gabinete Ministerial. Portanto, esse desenho constitucional restringiu o poder do rei ao atribuir a supremacia da governação ao Parlamento. Muito criticada à época, sua maior obra, a *História da Inglaterra*, editada em vários volumes de 1849 a 1855, acabou se tornando referência para boa parte da historiografia inglesa posterior, que aderiu à interpretação de que as negociações políticas travadas desde 1688, intensificadas pelos acordos derivados da revolução de 1832, conduziram à relação harmônica entre a Coroa e o Parlamento, por um lado, e entre o Parlamento e a nação (Jann, 1986), por outro.

Hockin, 1971).¹¹ Como decorrência, o Parlamento assumiria, cada vez mais claramente, a função de opositor ao governo, identificado com o gabinete ministerial a serviço da realeza (Jennings, 1941; 1936).

Dessa maneira, é possível dizer que, em termos históricos, a oposição política institucionalizada surgiu no século XVIII, na Inglaterra, onde se decidiu limitar a monarquia pelo mecanismo da divisão dos Poderes, opondo, de um lado, o monarca e seu conselho, e, de outro, os nobres e os comuns, alojados num Legislativo bicameral (Hockin, 1971; Bogdanor, 1996). Apesar de ser usual a aliança de interesses entre o Executivo, na figura do rei, e a Casa dos Lordes, representativa de parte do Parlamento, ainda assim cabia à parcela sobrança do Legislativo, a Casa dos Comuns, o direito de criticar as políticas do governo (Foley, 1999), e até de se opor a elas. Tratava-se, obviamente, de uma oposição “ao governo”, ou seja, ao conselho de ministros, e não ao Estado ou à monarquia. Nesse período, a oposição se manifestava de maneira individualizada e só podia se opor às políticas locais e bastante específicas.

Já com a monarquia constitucional e a emergência da Constituição Balanceada, que dividia os Poderes de acordo com o desempenho de funções específicas, os parlamentares podiam se opor às políticas de maior abrangência ou de interesse nacional, mas ainda não se organizavam em partidos permanentes (Hockin, 1971; Foord, 1964). A oposição seguiu então seu percurso de institucionalização no âmbito do Parlamento, mantendo a sua lealdade à Coroa, mas, ao mesmo tempo, viu o seu escopo de atuação ampliado

¹¹ Até onde se sabe, o primeiro registro do termo “monarquia constitucional” se deve a W. Dupré, um polemista francês que o mencionou em dois panfletos publicados em 1801, intitulados “La Monarchie Constitutionnelle” e “Un Roi Constitutionnel” (cf. Bogdanor, 1996). Entretanto, enquanto uma soberania que governa de acordo com as leis fundamentais que limitam o seu poder, esse é um fenômeno que já podia ser encontrado na Antiguidade, como no povo judeu, que estabeleceu a possibilidade de deposição do rei que infringisse a Lei Mosaica (Finer, 1988).

ao adquirir novas funções (Jennings, 1941; 1936). Inclusive, o fundamento desse tipo de oposição residia no pressuposto de que, ao se opor ao governo, o Legislativo, ou uma parte dele, estava apenas defendendo a verdadeira intenção do monarca, maculada pelos desvios provocados pelo governo exercido pelo conselho. Portanto, “culpar os ‘conselheiros perversos do rei’, e não o rei, faz com que os dissidentes se mostrem mais leais ao princípio, secular ou religioso, do sistema monárquico do que aqueles que realmente exercem o poder [em nome do rei]” (Parry, 1997, p. 459).

Assim, nos anos de 1720-1780, a oposição parlamentar foi se estruturando enquanto uma parte normal e essencial da política inglesa. De acordo com Foord (1964, p. 488), “o que emergiu disso foi o reconhecimento dos direitos dos políticos do Parlamento e, particularmente, da Casa dos Comuns, de fazer oposição ao governo, de criticá-lo e de buscar sua substituição, embora ainda não se questionasse a prerrogativa real de fazer a escolha do chefe dos ministros e de seus colegas”. Porém, no século XVIII, inexistiam as organizações partidárias modernas, que ganhariam vida somente no século seguinte; do mesmo modo, as eleições com amplo sufrágio só seriam incorporadas ao arranjo institucional no século XIX, depois de uma sucessão de mudanças legislativas que passaram a permitir a inclusão cada vez maior da sociedade no sistema político – a reforma eleitoral de 1867 deu o direito de voto aos operários industriais, e, em 1884, foi a vez de os trabalhadores rurais serem incorporados no sistema representativo. Nesse contexto, surgiram os primeiros partidos políticos societários, oriundos de organizações sindicais e movimentos socialistas e comunistas (Mckenzie, 1955). Essa nova forma de organização correspondia ao que Duverger (1951) chamou de “partidos de massa”, mobilizados fora do Parlamento, e que passaram a competir com os “partidos de quadros”, organizados dentro do Parlamento.

A estruturação das oposições partidárias

O surgimento das organizações partidárias alteraria drasticamente não apenas o processo eleitoral, cada vez mais competitivo, como também a relação entre os Poderes Executivo e Legislativo (Mckenzie, 1955). Mais estruturados e com atuação permanente de mobilização e doutrinação, os partidos modernos ameaçavam a posição majoritária dos partidos tradicionais no Parlamento. Naquele período, duas forças partidárias dominavam o processo eleitoral e as cadeiras parlamentares – os Whig, reunindo as tendências liberais, e os Tory, agregando os grupos conservadores.¹² Desse modo, uma nova evolução ocorreu durante o século XIX quando os grupos Whigs e Tories se estruturaram enquanto organizações, dando ensejo ao posterior surgimento do sistema bipartidário inglês (Mckenzie, 1955).

266

Em seu desenvolvimento, o parlamentarismo bipartidário foi, portanto, resultado da evolução da monarquia constitucional, cujo desfecho foi atribuir cada vez mais prerrogativas ao Poder Legislativo, a ponto de o Parlamento se apropriar, digamos assim, do Poder Executivo em decorrência da fusão prática desses Poderes, provocada pelo mecanismo de escolha do chefe de governo (Bagehot, 1867). Como a indicação do chefe do Poder Executivo transformara-se numa atribuição da maioria dos membros do Parlamento, processou-se uma alteração muito importante na relação entre os dois Poderes – a oposição não se daria mais na relação entre Executivo e Parlamento, uma vez que, doravante, o governo englobaria essas duas arenas institucionais; o governo, agora, corresponderia justamente à maioria

¹² Esses dois grupos ideológicos dariam origem aos dois principais partidos da cena britânica até os anos 1920, o Partido Liberal e o Partido Conservador. Até o final daquela década, liberais e conservadores se alternavam no poder, dentro dos princípios do regime parlamentarista que foi se impondo desde meados do século XIX. O Partido Trabalhista, considerado o arquétipo dos partidos de massa, seria organizado nas décadas finais do século XIX e ultrapassaria o Partido Liberal décadas depois, ocupando a segunda vaga do sistema bipartidário, ao lado do Partido Conservador.

partidária que controla o Parlamento e o Gabinete Ministerial (Bogdanor, 1996). Dessa forma, o sistema bipartidário inglês favoreceu a simplificação da relação entre oposição e governo, pois garantia a eleição de um partido majoritário no Parlamento, o que, por sua vez, assegurava a formação automática do governo; garantia, ainda, maior estabilidade à governação, pois o chefe de governo e a maioria parlamentar agiam em uníssono, conforme mostrou Walter Bagehot ao salientar o “segredo da eficiência” do modelo constitucional inglês (Bagehot, 1867). Ao partido minoritário não cabia outra alternativa a não ser atuar como oposição ao governo, ou seja, ao partido majoritário que controla o Executivo e a maioria das cadeiras do Parlamento.

Não obstante, seria igualmente assegurada, nesse contexto, uma posição institucional mais demarcada à oposição parlamentar. Para se contrapor ao governo, o partido oposicionista passava a se organizar na forma de um “governo em espera”, com um programa alternativo, um primeiro-ministro alternativo e um gabinete de ministros também alternativo – a oposição organizar-se-ia, institucionalmente, enquanto um *Shadow Government*, com um *Shadow Cabinet* liderado por um *Shadow Prime-Minister* (Punnett, 1973). Além de exercer as funções de fiscalização do Executivo e das decisões legislativas, bem como de defensor dos direitos das minorias, o partido de oposição incumbir-se-ia de apresentar suas políticas alternativas e, mais do que isso, de mostrar-se preparado para assumir as funções de governo a qualquer momento (Turner, 1969). Esse modelo, em princípio, permitiria uma nítida identificação de quem é governo e de quem é oposição; permitiria, assim, maior *accountability* e rotatividade no poder.

Para alguns teóricos, apesar de não abrir muitos espaços para as interferências da oposição nas decisões de governo, o modelo constitucional inglês daria a ela, no entanto, um status de grande relevo; ou seja, seria possível a existência

daquilo que Potter (1966) chamou de uma oposição com “O maiúsculo”. De acordo com Foord (1964), esse modelo começou a se consolidar a partir dos anos 1820, acima de tudo como um movimento retórico que pavimentou o caminho para a legitimação de uma oposição parlamentar institucionalizada; o que, por sua vez, teria permitido uma clara distinção entre se opor ao Estado e se opor ao regime, por um lado, e opor-se aos ministros de Estado, por outro. Começava a se formar o que, no século XIX, viria a ser denominado de *Her Majesty's Loyal Opposition* (Foord, 1964; Potter, 1966).¹³

Evolutivamente, portanto, o governo exercido pelo Gabinete Ministerial tornou-se, cada vez mais, uma derivação do Parlamento, que foi se fortalecendo diante da Coroa (Todd, 1887; Turner, 1969; Punnett, 1973).¹⁴ Uma consequência direta disso foi a emergência da moção de desconfiança como um mecanismo de defesa da maioria parlamentar diante do chefe de governo que cometesse abusos ou que perdesse o seu apoio. Com efeito, a moção de desconfiança fez cair em desuso a prática do *impeachment*, amplamente utilizada até o século XVIII contra funcionários de alto escalão e ministros. Ocorre que a evolução da monarquia constitucional deu ensejo à democracia parlamentarista e,

268

¹³ Esse termo foi utilizado pela primeira vez por John Hobhouse, primeiro Barão de Broughton, num discurso proferido na House of Parliament, em 1826, quando ele era parlamentar e membro do grupo Whig (Kleinig, 2014). Suas palavras exatas, em resposta crítica e irônica ao pronunciamento de um ministro, teriam sido: “Diz-se que é difícil para os ministros de Sua Majestade levantar-lhe objeções, mas é mais difícil para a oposição de Sua Majestade obrigá-los a seguir esse curso” (citado em Foord, 1964, p. 1).

¹⁴ Registrando esse novo padrão de relação, no final do século XIX, Todd (1887, pp. 415-416) destacou o seguinte: “A oposição exerce grande influência no debate parlamentar e também na condução dos negócios da Coroa, uma vez que ela é a crítica constitucional de todos os temas públicos; e qualquer que seja o curso de ação perseguido pelo governo, a oposição naturalmente se aventura na busca de algum flanco passível de ataque. É função da oposição se posicionar contra a administração; dizer tudo o que pode ser plausivelmente dito contra cada medida, ato ou pronunciamento de todos os membros do Gabinete Ministerial; em suma, é função da oposição se constituir como uma barreira de censura ao governo, sujeitando todos os seus atos e medidas a um rigoroso escrutínio”.

com ela, aos governos dos partidos majoritários que podiam destituir primeiros-ministros de maneira muito mais rápida e fácil por intermédio da moção de desconfiança do que por processos de *impeachment*. Nos Estados Unidos, porém, o *impeachment* foi adotado como uma forma de defesa do Parlamento contra presidentes que cometessem crimes de responsabilidade, mas que, devido ao mandato fixo, só poderiam ser depostos por um processo acusatório. Esse modelo tornar-se-ia uma das principais matrizes do instituto do *impeachment* nas democracias presidencialistas contemporâneas (Rotta, 2019).

Assim, a partir do final do século XIX, e ao longo do século XX, consolidou-se um modelo de oposição leal não apenas à Coroa, mas à democracia parlamentarista. Agora, a oposição era claramente partidária diante de um governo nitidamente partidário, e num contexto institucional no qual havia espaço assegurado à atuação oficial da oposição, tanto dentro do Parlamento como na política nacional. Destarte, a oposição democrática atuaria como fiscalizadora do governo e como instância crítica às suas políticas, procurando ressaltar que está mais bem preparada para governar do que os atuais ocupantes do cargo. Consequentemente, o desenvolvimento do regime parlamentarista, em conjunção com a emergência dos partidos organizados, provocou uma mudança estrutural na relação entre governo e oposição – esta não seria mais estabelecida simplesmente entre os Poderes Legislativo e Executivo, mas entre os partidos políticos. Na perspectiva de vários estudiosos da democracia, devido a essas características e aos seus supostos efeitos positivos para a atuação, seja do governo, seja da oposição, o modelo político inglês se tornou um tipo idealizado de arranjo político (Johnson, 1997).

Mas a eventual institucionalização da oposição política no âmbito do Parlamento não ficaria restrita apenas à Inglaterra ou aos regimes parlamentaristas. Nos Estados Unidos da América, onde surgiu a inovação constitucional

do presidencialismo, também se designou um espaço de atuação institucional para os opositores ao governo. Conforme observou Polsby (1997, p. 511), “por causa do desenho constitucional, a oposição política nos Estados Unidos é onipresente e delimitada, e opera de maneira pacífica”. Mais ainda, o desenvolvimento de uma sociedade marcadamente pluralista deu oportunidade à emergência de oposições as mais variadas, bem como o desenvolvimento de diversas formas de se contrapor ao governo que se tornaram estreitamente entrelaçadas com as suas instituições. Essa dinâmica, aliás, correspondeu à perspectiva de James Madison, um dos “pais fundadores” da República, sobre a essência inevitavelmente facciosa da política e os arranjos legais que poderiam ser utilizados para transformá-la em estímulos positivos à sociedade e ao Estado. Para ele, o governo deveria ser concebido de tal forma que se pusessem as facções [forças opositoras] em constante disputa umas com as outras, para, dessa maneira, colocar-se em movimento inercial aos controles mútuos.¹⁵ Mecanicamente, as oposições são percebidas como peças indispensáveis da engrenagem dos *checks-and-balances* (Poslby, 1997).

Oposições parlamentares, governabilidade e consolidação democrática

Se as oposições parlamentares institucionalizadas são um elemento que os desenhos constitucionais inglês e norte-americano têm em comum, não decorre disso que a sua interação com os demais aspectos de cada modelo político produza os mesmos resultados, muito pelo contrário, inclusive em outros países que desenharam suas Constituições

¹⁵ No seminal Artigo 51, dos Federalistas, Madison se pergunta, logo de início, “a que meios devemos, afinal, recorrer para manter, na prática, a necessária repartição de poder [...]”, ao que responde: “[Isso] deve ser suprido imaginando-se a estrutura interna do governo de tal modo que as suas partes constituintes possam, por meio de suas relações mútuas, constituir os meios de se manter umas às outras nos devidos lugares” (Madison, 2011, pp. 467-468).

seguindo esses modelos (Lijphart, 1984; 1999). Com o intuito de delinear tais diferenças, a agenda de pesquisas comparadas da “terceira onda de democratização” elegeu como um de seus temas centrais o estudo dos efeitos de cada variação de arranjo institucional na consolidação do regime. O conflito entre Executivo e Legislativo, potencialmente induzido pela forma de governo e pelo formato do sistema partidário, como já mencionado, tornou-se o ponto nevrálgico dessas avaliações. Em razão disso, cada vez mais, parlamentarismo e presidencialismo, por um lado, e bipartidarismo e multipartidarismo, por outro, passaram a ser contrapostos e examinados à luz de seus incentivos à governabilidade (Shugart e Carey, 1992; Mainwaring, 1993; 1999; Foweraker, 1998; Cheibub e Limongi, 2002; Cheibub, 2006).

Cumulativamente, as análises comparadas firmaram uma sabedoria convencional acerca dos efeitos de cada combinação. Aceitou-se que regimes presidencialistas bipartidários podem produzir “governo dividido” – uma situação em que o partido do presidente é minoritário no Legislativo, de modo que a relação entre governo e oposição é desfavorável à governabilidade –; em contrapartida, há situações em que o partido do presidente é majoritário no Parlamento, então sua governabilidade é elevada na mesma proporção em que a oposição é incapaz de obstaculizar suas ações (Shugart e Carey, 1992). No caso do presidencialismo multipartidário, concluiu-se que todas as situações são desvantajosas para o governo, uma vez que o partido do presidente sempre será minoritário no Parlamento (Linz, 1990; Linz e Valenzuela, 1994; Mainwaring, 1993; 1999; Mainwaring e Shugart, 1997). Mesmo no caso de se formar uma coalizão de governo majoritária, a governabilidade será difícil e custosa, pois os membros da aliança sempre exigirão mais recursos em troca do seu apoio, além de serem mais fiéis aos seus eleitores e partidos do que à agenda do presidente (Ames, 2001; Coppedge, 2001).

Esse quadro tem ainda um agravante; aos olhos do eleitorado, oposição e governo não são facilmente distinguíveis.

Por esse prisma teórico, que também se converteu em posicionamento normativo, o modelo parlamentarista multipartidário é mais propenso a gerar governabilidade do que o presidencialismo multipartidário, pois, em princípio, opera com coalizões majoritárias responsáveis, embora não seja tão eficiente como o parlamentarismo bipartidário quanto à distinção entre governo e oposição (Linz, 1990). Nesse desenho constitucional, a fragmentação do Parlamento é forçosamente restringida em favor de uma lógica bipartidária, pois a fusão entre Executivo e Legislativo, promovida pelo sistema parlamentarista, incentiva os atores à formação de coalizões majoritárias coesas o suficiente para assegurar a captura do governo (Shugart e Carey, 1992). Uma vez formada a aliança, todos os parceiros teriam fortes incentivos para cooperar com o Executivo, pois somente assim persistirão no poder por longo tempo. Mesmo no caso de um Parlamento fragmentado, seria mais fácil a distinção de quem governa e de quem faz oposição; por extensão, seria mais viável a atuação mais consistente e estável do governo. Não obstante, o arranjo mais propenso à estabilidade política é o parlamentarismo bipartidário, em decorrência de sua aptidão para promover a governabilidade – nele, a oposição não dispõe da maioria necessária para bloquear a agenda do governo e, além disso, esses dois atores são nitidamente diferenciados aos olhos dos eleitores, favorecendo maior *accountability* e a eventual rotatividade no poder.

Dados tais parâmetros institucionais, a maior parte dos especialistas chegou à conclusão de que a forma de governo presidencialista, em especial quando combinada com excessiva fragmentação partidária, provoca recorrentes crises de governabilidade (Mainwaring, 1993; 1999). Sem contar com o apoio consistente da maioria parlamentar, os presidentes ficam de mãos atadas, e sua administração sempre corre o

risco de ser paralisada por causa dos bloqueios da oposição no Legislativo. Entretanto, pesquisas mostraram que há diversos tipos de desenhos presidencialistas, o que significa que as análises focadas apenas na forma de governo e no formato dos sistemas partidários são incompletas (cf. Cheibub e Limongi, 2002). Há de se observar os poderes constitucionais atribuídos aos presidentes, assim como a estrutura institucional do processo legislativo (cf. Shugart e Carey 1992). Em geral, a literatura concluiu que há presidencialismos multipartidários capazes de escapar do problema dos governos minoritários devido à centralização do processo decisório no Legislativo e aos recursos institucionais à disposição do Executivo para incentivar a formação de coalizões majoritárias e coesas. Não obstante, a constatação dessa variabilidade reforça o argumento de que a preocupação central da literatura é a proposição do arranjo institucional mais eficiente para produzir governabilidade. Logicamente, isso depende da contenção das funções de controle e de veto das oposições parlamentares.

273

Inusitadamente, portanto, o percurso das oposições parlamentares no debate da literatura de política comparada fez um movimento pendular. No pós-Segunda Guerra, os analistas se preocuparam com os *oppositionless states*, conforme a designação de Ionescu e Madariaga (1968), e se sentiram conclamados à reflexão acerca da relevância da oposição para a sustentação da democracia dos direitos individuais (Kirchheimer, 1957). Os regimes totalitários [o nazismo, o fascismo e o socialismo, tanto o soviético como, depois, o cubano e o chinês] eram arranjos que se ergueram sobre partidos únicos, recorrendo até mesmo à eliminação física dos opositores; mais adiante, o refluxo das democracias frente à instalação de governos autoritários na América Latina e a proliferação das ditaduras na África levaram à repressão e, muitas vezes, à supressão dos opositores. Mas, a partir dos anos 1990, no contexto da redemocratização

de vários países, a atenção dos analistas se deslocou para o primado da governabilidade, em detrimento de oposições parlamentares institucionalmente poderosas.

Hipoteticamente, as oposições terão maior ou menor capacidade de intervenção nas decisões governamentais conforme o tipo de institucionalização que lograram alcançar no Parlamento. O modo pelo qual foram absorvidas pelo desenho constitucional pode lhes prover de prerrogativas e recursos os mais variados, favorecendo seu potencial de influência ou, conforme o caso, de veto ao governo. Acima de tudo, quando a oposição é minoritária, terá de contar com muitas prerrogativas para fazer frente à agenda governista; mas, quando a oposição é majoritária, a mera exigência de que os projetos do governo têm de ser aprovados pelo Parlamento se converte num dispositivo institucional propenso ao poder de veto oposicionista. Em sistemas parlamentaristas, essa situação provoca a substituição do primeiro-ministro; no presidencialismo, se se formar uma oposição legislativa majoritária, o resultado pode ser mais drástico, pois há a possibilidade de o *impeachment* ser mobilizado como arma política para destituir o presidente (Lameira, 2019; Pérez-Liñán, 2007; Baumgartem e Kada, 2003). Sendo assim, fazem diferença os tipos de incentivos institucionais – alguns podem favorecer ou não a adesão dos partidos ao governo, outros podem atribuir vastos ou escassos recursos às oposições minoritárias, e há, ainda, os que podem estimular as oposições majoritárias a atitudes mais ou menos obliterantes às políticas de interesse do governo.

Kirchheimer (1957), um dos pioneiros nesse tipo de estudo, identificou três tipos de institucionalização das oposições parlamentares. A primeira é a oposição clássica inglesa, formada nos séculos XVIII e XIX – uma oposição leal que segue os princípios constitucionais e não cria obstáculos ao governo. A segunda é a oposição por

princípio, que emergiu no século XIX no contexto da luta pelos direitos políticos e da ampliação do sufrágio na Europa – trata-se de uma oposição potencialmente desleal ao sistema político, uma vez que o seu objetivo maior é impor a sua visão de mundo à comunidade, mesmo que isso implique a violação dos dispositivos constitucionais e a dissolução do regime. A terceira modalidade é a oposição parlamentar que se afirmou no ambiente eleitoral altamente competitivo do pós-Segunda Guerra, cujo resultado foi a especialização dos partidos na “caça” aos votos necessários à conquista dos cargos eletivos. Essencialmente, esta modalidade de oposição não prioriza a apresentação de políticas alternativas, ao contrário: está sempre pronta a aderir ao governo mediante a negociação de acordos que satisfaçam as suas conveniências conjunturais.

Sendo assim, na catalogação realizada pelo autor, as oposições que se institucionalizaram de acordo com os padrões da segunda e da terceira modalidades são nocivas à democracia, por razões distintas. A oposição por princípio é desleal ao regime, o que significa que é antissistêmica; a oposição pragmática provoca a indiferença dos eleitores, com a consequente deslegitimação do sistema representativo. A conclusão, portanto, é óbvia: o modelo clássico inglês é o mais desejável, pois opera com partidos que defendem programas que não ameaçam a ordem constitucional e, ao mesmo tempo, não confere à oposição funções legislativas que bloqueiam a governação. Assim, é melhor adotar um arcabouço institucional que dê corda ao governo para ele se enforçar, permitindo à oposição nutrir esperanças de que chegará ao poder na próxima eleição (Birch, 1991).

Mais recentemente, Helms (2004) reexaminou a institucionalização das oposições em democracias consolidadas e identificou cinco padrões mais nuançados: (1) uma oposição

parlamentar com incentivos à colaboração com o governo, que se formou na Alemanha;¹⁶ (2) uma oposição restringida em regime semipresidencialista centralizado, que surgiu na Quinta República francesa;¹⁷ (3) uma oposição inativa, como emergiu na Suíça;¹⁸ (4) uma oposição com poder moderado em regime com separação de Poderes, como despontou

¹⁶ A literatura, de maneira geral, corrobora essa perspectiva, ao afirmar que, na Alemanha, estabeleceu-se uma “democracia de chanceler”, com um estilo de “oposição colaborativa” (Mayantz, 1980; Smith, 1991; Helms, 2001), situação que levou Kirchheimer (1967) a soar o alerta sobre o possível desaparecimento da oposição parlamentar no Bundestag, a Câmara Baixa. Potenciais resistências ao governo, entretanto, espreitam o Bundesrat, o equivalente ao Senado, devido ao fato de que seus componentes não são eleitos, mas indicados pelos governos estaduais, orientados pelos interesses locais (Saalfeld, 2007).

¹⁷ A chamada Quinta República francesa corresponde à atual Constituição, promulgada em 1958. Em substituição ao modelo anterior, parlamentarista, adotou-se o regime semipresidencialista, com um primeiro-ministro e um presidente da República com consideráveis poderes. Sendo um modelo semipresidencialista, a oposição pode surgir tanto no Parlamento como na Presidência. Se o presidente é oposicionista, pode utilizar o direito de dissolução da Assembleia Nacional, embora apenas em circunstâncias muito especiais e uma única vez. O presidente também pode judicializar o processo legislativo e até se recusar a sancionar algum projeto, remetendo-o de volta ao Parlamento para novas deliberações, apesar de ser elevado o custo de recorrer a tal prerrogativa. Porém, a “racionalização do Parlamento” – que nada mais é do que a centralização do processo legislativo – vem atuando de maneira a favorecer a agenda do governo e a coibir os obstáculos eventualmente interpostos pela oposição (Huber, 1996).

¹⁸ As peculiaridades do país e do seu desenho constitucional são responsáveis pela inatividade da oposição parlamentar (Kerr, 1978). Sua organização é federativa – 26 cantões e 2.250 comunas –, bastante descentralizada, cuja inspiração foi o modelo norte-americano; porém, diferentemente dos Estados Unidos, o arranjo institucional adotado na Suíça, em 1948 e ainda em vigência, não contemplou o presidencialismo como forma de governo, mas, sim, um modelo de gestão coletiva, aos moldes da tradição política dos seus cantões. Dessa forma, o governo é uma incumbência do Conselho Federal, composto por sete membros pertencentes aos principais partidos. Nesse contexto, as oposições operam de modo diferente, pois nem mesmo as funções de fazer críticas mais contundentes e se portar como um governo em espera são atribuições factíveis. Dois fatores, não obstante, vêm contribuindo para alterar um pouco esse quadro – em primeiro lugar, reformas institucionais promovidas nos anos 1990 deram maiores poderes e autonomia à Assembleia Federal, que vem tomando maior iniciativa no processo legislativo; em segundo, o aumento da polarização partidária e o crescimento da direita radical, a partir dos anos 2000, tornaram um pouco mais nítida a oposição parlamentar.

nos Estados Unidos;¹⁹ e (5) uma oposição parlamentar com poucas chances concretas de se contrapor ao governo, a não ser diante da opinião pública, fazendo críticas, fiscalizando os seus atos e propondo políticas alternativas, representada pelo já aludido modelo inglês.²⁰ Sua análise, sem dúvida, ampliou o escopo dos desenhos constitucionais passíveis de incentivar a prevalência de oposições leais e pouco obstrutivas. Além do parlamentarismo bipartidário inglês, a governabilidade também é induzida institucionalmente no mitigado parlamentarismo multipartidário alemão, na democracia semidireta de governação coletiva suíça, no semipresidencialismo centralizado francês e até mesmo no presidencialismo norte-americano, no qual há maior potencial de embates entre governo e oposição parlamentar.

A despeito disso, a literatura que analisa as novas democracias logo percebeu que as oposições são capazes de ser

¹⁹ Nos Estados Unidos, o Executivo tem poder de veto e, para derrubá-lo, são necessários dois terços dos membros presentes no Congresso, dificultando sobremaneira a anulação dos vetos presidenciais – até mesmo quando a oposição é majoritária, é muito difícil que esse partido detenha um número tão elevado de cadeiras. Não obstante, em virtude do sistema de divisão dos Poderes, com presidencialismo bipartidário, a oposição pode se tornar mais poderosa nas situações denominadas de “governo dividido”, caracterizadas pelo controle de uma ou das duas Casas Legislativas pelo partido de oposição ao do presidente. Seu poder de veto pode até ajudá-lo a se contrapor ao Congresso, mas não o auxiliará na aprovação de suas políticas. Essas conjunturas ocorreram com alguma frequência, mas foram raras as vezes que o impasse se aproximou de uma crise institucional – os governos divididos com os republicanos na Presidência da República ocorreram em 1911-1913, 1931-1933, 1955-1961, 1969-1977 e 1981-1993; já com os democratas, em 1919-1921, 1947-1949 e 1995-2001.

²⁰ O modelo inglês contempla, simultaneamente, dois aspectos que reduzem a efetividade da oposição parlamentar. Por um lado, o sistema partidário, assentado na fórmula eleitoral do tipo *first-past-post*, e em combinação com a forma de governo parlamentarista, assegura que o governo seja majoritário, reduzindo, assim, o poder de veto da oposição. Em outras palavras, em virtude do bipartidarismo, o governo, quase invariavelmente, detém maiorias seguras e imbatíveis – houve poucos episódios em que nenhum partido obteve a maioria absoluta das cadeiras da Casa dos Comuns, demandando a formação de governos minoritários ou de governos de coalizão, numa situação caracterizada como *hung parliament*, como em 1910, 1929, 1974, 2010 e 2017 (Butler, 1986). Ademais, caso o governo entre em crise por qualquer razão, esse modelo oferece uma saída constitucional para se evitar que impasses ou desgastes conduzam a uma crise institucional mais grave: a “moção de desconfiança” ou a antecipação das eleições.

tornar uma ameaça à governabilidade mesmo quando leais ao regime democrático. Ou seja, há circunstâncias em que as oposições podem estressar o arranjo institucional e provocar uma crise de governo independentemente da sua modalidade de institucionalização; isso também pode decorrer de falhas estratégicas dos atores sob determinadas condições. Por exemplo, a capacidade do presidente para formar coalizões coesas e para gerir essa aliança é fundamental, assim como a habilidade das lideranças partidárias para assegurar a disciplina de suas bancadas (Hiroi, 2013). Se o presidente adotar um comportamento de confronto com o Congresso, isso obviamente acarretará animosidades passíveis de se converter numa ação coordenada de retaliação contra as suas iniciativas e, talvez, contra o seu mandato (Mayantz, 1993). Há ainda outra situação para além da estrutura institucional. Quando minoritária, a oposição parlamentar consegue desempenhar algumas funções relevantes, mas terá subtraída, ou pelo menos sensivelmente reduzida, a sua capacidade de retardar a aprovação de projetos e de vetar a agenda governista, assim como de destituir o chefe de governo. Porém, qualquer oposição tornar-se-á irresistivelmente poderosa toda vez que for majoritária e conseguir coordenar suas ações contra o governo – vale repetir, a própria exigência democrática de que as políticas dependam da aprovação do Legislativo já se transforma numa formidável “arma política” com potencial de desestabilizar e até de derrubar o governo.

Isso reforça a necessidade de investigações voltadas ao comportamento das oposições parlamentares. Essa é uma variável que deve estar presente nos modelos de análise já consolidados sobre a relação entre os desenhos constitucionais e o desempenho das democracias. Conforme o arranjo institucional e o comportamento estratégico das lideranças políticas, emergirão determinadas circunstâncias em que as oposições parlamentares conseguirão desempenhar apenas algumas de suas funções menos obliterantes à agenda do governo, assim como poderão

surgir configurações em que as oposições desempenharão as suas funções de bloqueio ao governo. Para compreender tais condições e o comportamento estratégico das oposições devemos ter uma definição funcional desse conceito, que permita a sua operacionalização empírica.

Definindo o conceito de oposição parlamentar

Procedimentos para a construção conceitual

Conforme observou Norton (2008, p. 246), “tomado como intrínseco à sociedade democrática, o conceito [de oposição] ainda é nebuloso”. Contribui para isso a natureza complexa desse problema, propícia à profusão de definições (Beyme, 1993; Hlaváček e Holzer, 2009). Barker (1971), por exemplo, propôs seis significados diferentes para o termo, enquanto Norton (2008), seguindo de perto os parâmetros de Sartori (1966), alegou que todos eles, em realidade, podem ser reduzidos a dois tipos, o constitucional e o antissistêmico. King (1976), entretanto, ponderou que, por trás do convencional padrão de relação Executivo/Legislativo, subsistem pelo menos cinco modelos de interação do governo com a oposição, e que, portanto, há diferentes subtipos de oposição constitucional. A complexidade é ainda maior se levarmos em conta que, no caso dos governos de coalizão, especialmente em sistemas presidencialistas, pode haver mais de uma oposição partidária (Morgenstern, Negri e Pérez-Liñán, 2008; Sartori, 1966; Duverger, 1951), capaz, inclusive, de brotar no terreno da aliança governista (Norton, 2008). Ademais, no interior das organizações partidárias, parlamentares indisciplinados podem se comportar como opositores.

Sem dúvida, a multidimensionalidade do fenômeno favoreceu a polissemia do conceito, mas também foi um contributo o procedimento de construção conceitual adotado. Em vez de optarem por uma definição delimitada da oposição parlamentar, focada nas suas funções, os pesquisadores,

como vimos, investiram na identificação das modalidades de oposição. Antes disso, é primordial uma definição que não só demarque esse tipo de oposição como, ainda, possibilite a sua observação empírica de modo mais abrangente. As modalidades de oposição nos obrigam a procurar oposições que se enquadrem nessas modalidades, sem a devida flexibilidade para analisar suas variações e, sobretudo, para compreender as razões de seu comportamento em cada caso. Enfim, em vez da busca das modalidades de oposição, consideramos ser mais apropriado explicar o seu comportamento em face de alternativas de ação disponíveis em cada contexto. Nossa definição conceitual seguirá esse propósito.

280 Em princípio, a construção de um conceito envolve dois níveis, o ontológico e o factual. A definição ontológica é o nível inicial e indispensável desse protocolo, pois se trata da identificação do objeto enquanto uma entidade relevante do universo de investigação – é necessário propor o que ele é enquanto tal, apoiando-se nos seus atributos essenciais e exclusivos. A partir disso, a construção conceitual avança para o segundo nível, que consiste em apontar como esse objeto/conceito se manifesta no mundo factual – como ele se comporta. É preciso, então, indicar o que caracteriza a sua existência enquanto fenômeno, ou seja, o que denota sua presença e o distingue dos demais objetos, tanto de categorias diversas como de categorias semelhantes. Por exemplo, um partido político não é um sindicato [categorias diversas], assim como um “partido de massa” não é um “partido *catch-all*” [categorias semelhantes].

Implicitamente ou não, como se pode notar, ambos os níveis da construção dos conceitos envolvem a identificação de tipos. Mesmo quando a intenção é definir um conceito aparentemente isolado de outros, em realidade, ele corresponderá a mais um dos tipos de uma classificação já existente, ou então a um dos tipos de uma classificação latente. Enfim, os dois níveis de definição conceitual consistem num procedimento tipológico tácito ou declarado. Por exemplo,

ao se definir, ontologicamente, “capital social”, pressupõe-se a existência de outros tipos de capital, assim como quando se define “violência de gênero”, pressupõe-se que existam violências de outros tipos; o mesmo se aplica à “classe”, à “democracia”, a “comportamento eleitoral”, à “cultura política”, à “elite política”, a “instituições políticas”, e assim por diante. Evidentemente, sempre há uma categoria matricial de onde deveriam as demais – “capital em geral”, ou sua ideia abstrata, é de onde derivam o “capital econômico”, o “capital social” e o “capital cultural”; “regime político em geral” é de onde provêm os conceitos de democracia, de autoritarismo e de totalitarismo. Da mesma maneira, esses conceitos [tipos] são o que são porque, em termos factuais [observacionais], cada um deles exibe um tipo de “comportamento” específico – aquele que tem “capital social” age de uma maneira que difere daquele que tem outros tipos de capital, um regime democrático opera de uma forma distinta da de outros regimes.

Com efeito, a construção da tipologia/conceito tem como subsídio o inventário das características distintivas que correspondem a cada um dos tipos, o que significa que tipos diferentes até podem compartilhar algumas características, mas devem ser discrepantes em outras – similaridades e dissimilaridades são fatores discriminantes. Em termos analíticos, pode-se dizer, a construção tipológica é um exercício de proposição das características que os elementos devem possuir [similaridades] para que pertençam a um determinado conjunto [tipo], e não a outro. Estabelecidos os conjuntos cujas características permitem agrupar elementos similares, teremos, por fim, os conjuntos que possibilitam a classificação discriminante dos objetos em análise, ou seja, a tipologia.

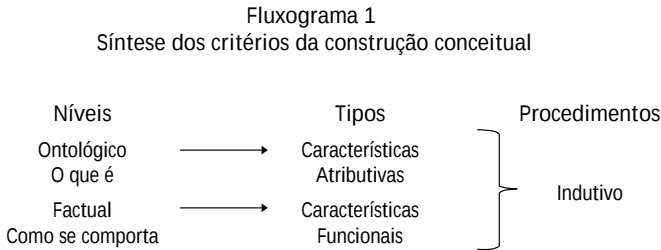
Há duas formas de identificação das características que são próprias de um conjunto [tipo] a que determinados elementos pertencem: a atributiva e a funcional. A atributiva é aquela que indica os atributos ou qualificativos que um elemento deve ter para se enquadrar num dado tipo; são os

predicados do objeto estudado, inerentes, portanto, ao seu modo de ser – dessa maneira, podemos ter uma oposição cooperativa, conflituosa, leal, desleal, responsável, irresponsável, pragmática, ideológica, de esquerda, de direita, fragmentada, coesa, e assim por diante. A funcional, por seu turno, visa à catalogação das funções específicas que o objeto desempenha no ambiente – essas funções podem ser inatas e estáticas, no caso de uma perspectiva mecânica a respeito do fenômeno, ou então adquiridas, no caso de uma abordagem dinâmica e orgânica. Com efeito, as funções adquiridas são respostas adaptativas às mudanças contextuais, o que quer dizer que elas podem sofrer mutações e até desaparecer, com o eventual surgimento de funções totalmente novas.

A identificação dos atributos e das funções, por sua vez, pode seguir dois caminhos – o dedutivo ou o indutivo. O procedimento dedutivo, por ser lógico, é de caráter eminentemente teórico e universalista, pressupondo que toda e qualquer oposição sempre existiu e existirá do mesmo modo, já que se trata de antecipar as manifestações concretas de possibilidades abstratas e esgotáveis. O procedimento indutivo é observacional, recorre à manifestação sensível do fenômeno no tempo e no espaço, a fim de capturar suas características observáveis em seu processo de formação e mutação. Isso significa que a análise da emergência e da transformação de um conceito expressa um objeto ou um fenômeno real que tem uma história e responde, de forma adaptativa, a cada contexto ambiental.

Nossa proposta de definição conceitual envolve os dois níveis. No nível ontológico, delimitamos a oposição parlamentar no âmbito das oposições políticas em geral, com base em seus atributos. Quanto ao nível factual, identificamos o comportamento específico e observável desse tipo de oposição em termos funcionais. Neste caso, seguimos o procedimento indutivo, ou seja, inferimos o desenvolvimento das suas funções constitucionais do processo histórico de institucionalização das oposições parlamentares, analisado

anteriormente. O Fluxograma 1 sintetiza os critérios que fundamentam a nossa proposição.



Fonte: Elaboração própria.

Definição ontológica e funcional

A análise anterior deu subsídios para a apresentação da nossa proposta de definição conceitual, que consiste numa complementação dos níveis ontológico e funcional adotados pela literatura. No nível ontológico, a definição da literatura partiu da suposição de que o mundo político é dualista, habitado por duas forças estruturalmente antagônicas: o governo e a oposição (Dahl, 1966; Ionescu e Madariaga, 1968). Percebida desse modo, a oposição foi concebida de maneira relacional, uma vez que não se pode saber o que é a oposição sem o entendimento do que é o governo (Norton, 2008). Apoiando-se nessa dualidade, tal definição ontológica guarda o pressuposto de que “ser governo” é o estímulo exclusivo que orienta a relação entre os dois polos (Schapiro, 1967); ou seja, o governo faz o que faz para permanecer governo, enquanto a oposição faz o que faz exclusivamente para tomar o seu lugar – como disse Edward Stanley, “a oposição deve se opor a tudo e não propor nada”.²¹ Portanto, uma vez que ambos possuem o mesmo objetivo, a oposição parlamentar não é meramente o oposto,

283

²¹ Frase atribuída ao parlamentar, que a teria proferido em discurso na House of Commons, em 4 de junho de 1841 (cf. Helms, 2008a).

mas uma força contrária ao governo até tomar o seu lugar, daí as coisas se invertem (King, 1976).

Embora verdadeira, tal concepção é parcial. A oposição institucional, ou seja, a oposição parlamentar que protagoniza o embate político no âmbito constitucional, também é investida de poder e faz parte da governação (King, 1976). Ou seja, a oposição é mais do que uma força oposta ou contrária ao governo somente à espera de ocupar o seu lugar; ela também é um dos atores legítimos do processo de tomada de decisão sobre as políticas (Norton, 2008). Em realidade, a oposição institucional e leal ao sistema político não age contra o regime nem contra o governo enquanto tal, mas contra as suas políticas, no todo ou em parte. Isso porque ela própria tem a sua agenda e tentará implementá-la ao máximo. Então, não faz sentido supor que a oposição seja simplesmente uma força que combate o governo; ela se opõe aos seus projetos, nem sempre a todos eles ou a tudo que neles está contido. É claro que a oposição parlamentar almeja a conquista do governo, pois assim estará numa posição mais vantajosa para implementar as políticas de seu interesse, mas seu comportamento não se resume a esse desiderato. Enquanto isso não ocorre, ela age para fiscalizar a atuação dos governistas, para apresentar propostas de políticas alternativas, para tentar influenciar o debate público e as políticas em deliberação, para constranger o governo publicamente, aumentando os custos de implementação de seus projetos; e, desde que seja viável, ela pode recorrer a estratégias e dispositivos regimentais capazes de retardar a tramitação de projetos alheios ou impedir a sua aprovação (Norton, 1998).

Desse modo, podemos propor uma definição ontológica mais delimitada e uma definição funcional mais abrangente de oposição parlamentar. De maneira geral, o termo oposição política se refere a ações que pessoas isoladas, grupos articulados e organizações empreendem, de maneira circunstancial ou permanente:

1. Contra a agenda do governo como um todo, ou em parte, visando (a) apresentar propostas alternativas, (b) influenciar os seus projetos ou, conforme o caso e as suas possibilidades, (d) dificultar a sua aprovação ou (e) vetá-los.
2. Contra o governo enquanto tal, com o objetivo de inviabilizar a sua gestão para substituí-lo o mais brevemente possível, seja por (a) eleições regulares ou (b) antecipadas, seja por intermédio de alguma forma de (c) destituição constitucional ou (d) inconstitucional.
3. Contra o regime político estabelecido, tendo como propósito a radical alteração da ordem institucional.

Devemos retirar dessa definição a oposição antissistêmica, o que nos leva a excluir a terceira modalidade. As duas primeiras, contudo, abrangem tanto as oposições sociais como as institucionais, de maneira que é necessário delimitá-las à arena parlamentar. Nesse caso, sobram todas as ações da segunda modalidade e as ações descritas nos itens (d) e (e) da primeira. Com essa delimitação, a oposição parlamentar pode, então, ser definida da seguinte forma: (A) Parlamentares individuais, bancadas suprapartidárias e partidos que atuam, circunstancial ou permanentemente, (a) para fiscalizar as ações do governo, (B) contra a sua agenda política, como um todo ou em parte, visando (C) apresentar propostas alternativas, (D) influenciar os seus projetos ou, conforme o caso e as suas possibilidades, (E) dificultar a sua aprovação ou (F) vetá-los; também podem atuar de maneira a (G) dificultar ou (H) inviabilizar a governabilidade, com o propósito de aumentar as suas chances de (I) substituir o governo (J) nas próximas eleições ou, a depender das circunstâncias, (L) por intermédio de alguma forma de destituição constitucional do chefe do Executivo.

A componente (a) da definição corresponde ao nível ontológico do conceito, pois enuncia o que é a oposição

parlamentar enquanto uma entidade do universo político a ser analisado. Diferentemente das definições convencionais, esta compreende que uma oposição leal, mesmo quando não se comporta de maneira responsável – bloqueia os projetos governistas, aprova medidas inviáveis etc. –, opõe-se a políticas do governo, e não à ordem constitucional. As demais componentes são descritores comportamentais, ou seja, arrolam as competências inerentes à ação política da oposição parlamentar. Esse menu de ações, vale observar, não corresponde a inerências de qualquer oposição, mas a capacidades desenvolvidas de maneira evolutiva ao longo do processo histórico de interação, primeiro, do Executivo com o Parlamento e, finalmente, do governo com a oposição partidária parlamentar.

286

Isso nos leva ao nível funcional da definição, também explorado parcialmente pela literatura. De forma geral, apenas duas funções ganharam destaque nas análises especializadas – o controle das ações governamentais e a situação de “governo em espera” (cf. Norton, 2008). Contudo, a análise da emergência e da institucionalização da oposição parlamentar mostrou que sua evolução consistiu no desenvolvimento de outras funções tão ou mais relevantes do que aquelas. Seis funções puderam ser identificadas: (1) fazer críticas ao governo; (2) fiscalizar suas ações; (3) propor políticas alternativas; (4) tentar influenciar as políticas propostas pelo governo; (5) tentar dificultar o andamento dos projetos do governo, de modo a adiar ao máximo sua aprovação; e (6) vetar as políticas propostas pelo governo, em parte ou na íntegra.²² Tais funções são indissociáveis do arranjo democrático; podemos, inclusive, supor que seu desempenho efe-

²² Nos casos analisados por Helms (2004), pudemos observar que as três primeiras funções são desempenhadas de maneira efetiva pelas oposições parlamentares dos Estados Unidos, da Inglaterra, da França e da Alemanha, mas são pouco efetivas na Suíça. A quarta função é exercida de modo pouco efetivo em todos os países, exceto no caso suíço, em que a oposição é inefetiva nesse aspecto. As duas últimas são pouco efetivas nos Estados Unidos e inefetivas nos demais países.

tivo indica a extensão das prerrogativas constitucionais da oposição e, consequentemente, o seu poder de interferir na governação. O Quadro 1 esquematiza as componentes da definição funcional, bem como a sua operacionalização e os seus efeitos políticos.

Quadro 1
Funções das oposições parlamentares, recursos institucionais
acionados e efeitos na redução da governabilidade

	Funções	Dimensões	Meios institucionais
Alta governabilidade	Criticar	Controle	• Discursos • Audiências, convocações • Denúncias • CPIs
	Fiscalizar		
Crise de governabilidade	Propor alternativas	Governo em espera	• Discursos • Projetos
	Influenciar políticas		
Paralisa do governo	Retardar tramitações de projetos	Bloqueio	• Manobras regimentais • Judicialização
	Vetar projetos		

Fonte: Elaboração própria.

Note-se que, conforme as funções desempenhadas eficazmente pela oposição parlamentar, a governabilidade pode ser elevada ou fazer emergir uma crise de governo e até provocar a sua paralisia. As funções relativas ao controle não são ameaçadas para quem está no governo, pois não conferem capacidade de ação mais vigorosa à oposição. Em algumas circunstâncias, o governo pode se ver constrangido diante da opinião pública por causa de denúncias da oposição, mas se elas forem minoritárias, não conseguirão vetar as políticas do governo, tampouco abreviar o mandato do chefe do Executivo. As funções relativas à atuação como um governo em espera, algumas vezes, são passíveis de influenciar as políticas do governo e até gerar uma crise de governo, que eventualmente poderá ser superada. Paralisia e crise institucional somente surgirão se o desempenho das funções capazes de bloquear a governabilidade

for efetivo. Todavia, como já salientado, essa efetividade depende mais da posse da maioria das cadeiras parlamentares do que de dispositivos constitucionais ou regimentais. Ou seja, enquanto a oposição for minoritária, sua ação efetiva restringir-se-á às funções de controle e de governo em espera; mas, se o governo não construir uma base de apoio legislativo majoritário ou, por qualquer razão, perder o apoio de uma maioria que lhe dava suporte, a oposição pode coordenar suas ações e formar uma maioria que desempenhará com efetividade as funções que criam obstáculos à governabilidade, e tudo isso dentro dos limites democráticos.

Conclusão

288

Como procuramos mostrar, a literatura de política comparada considera que as oposições são um elemento fundamental da democracia. Ou seja, para haver governo democrático, deve haver oposição. Temos, assim, um juízo de fato e um juízo de valor intrinsecamente articulados – por um lado, a concepção usual de democracia reivindica a existência da oposição, por outro, a existência factual da oposição constitui um dos principais indicadores de democracia. Porém, nas análises sobre os regimes democráticos da “terceira onda”, a governabilidade foi privilegiada em detrimento das oposições parlamentares, supondo-se que entraves à tramitação de projetos e vetos a propostas governistas poderiam paralisar o sistema político. Sendo assim, às oposições parlamentares caberiam somente as funções de controle e de governo em espera; basicamente, preconiza-se que as oposições se comportem como no idealizado modelo inglês: que façam críticas, que cobrem explicações e que aguardem a chancela das urnas para, finalmente, assumir o governo.

Contudo, a análise de sua institucionalização mostrou que também foram adquiridas funções que vão além da capacidade de reagir inofensivamente. Algumas delas, em realidade, têm o potencial de obliterar a governação e

de desencadear crises institucionais, tais como retardar ao máximo a aprovação de projetos; impor a aprovação de políticas que dificultam a administração; e vetar, parcial ou totalmente, as medidas do governo. Não obstante, essas funções não devem ser olhadas com desconfiança ou simplesmente suprimidas; afinal, elas foram adquiridas ao longo do processo de constitucionalização do poder e, por fim, herdadas pela democracia liberal. Isso quer dizer que as funções capazes de obstaculizar o governo não apenas não violam as regras democráticas como, acima de tudo, fazem parte das prerrogativas institucionais das oposições parlamentares. Portanto, baixa governabilidade e eventuais crises de “paralisia decisória” podem decorrer da atuação de oposições que são leais ao regime e que jogam o jogo democrático.

Ademais, os desenhos constitucionais das democracias liberais replicaram o mesmo padrão de institucionalização das oposições parlamentares, o que significa que as mesmas funções poderiam ser exercidas em qualquer país que tenha esse modelo político. Por que, então, em alguns casos e circunstâncias, a oposição partidária atua de forma a bloquear o governo por intermédio das funções obliterantes, e em outros, não? Temos de observar, portanto, as especificidades regimentais e constitucionais de cada contexto, mas, sobretudo, precisamos analisar como e sob que condições as oposições conseguem usar de maneira eficaz esses recursos. Para isso, é indispensável que a análise tenha como foco a relação entre governo e oposição sem um viés normativo favorável ao primeiro. Inclusive, muitas crises políticas se devem mais a falhas dos governos na formação ou na manutenção de coalizões majoritárias do que ao poder desmesurado, ou à deslealdade, das oposições. De fato, como procuramos ressaltar, se o governo contar com o apoio da maioria legislativa, a oposição não terá condições de exercer as funções de obstáculo à sua agenda; o que é o mesmo que dizer que ter ou não a maioria dos votos no Parlamento é o que determina até onde a oposição pode ir no desempenho

de suas funções institucionais. Na prática, isso depende do governo que, em última instância, é o maior responsável pelas crises de governabilidade.

Todo esse quadro indica que o estudo das oposições parlamentares é relevante não só para superar o hiato empírico da literatura sobre esse tema, mas também para que tenhamos um entendimento mais completo do processo de governo e da governabilidade. Em particular, seu estudo é necessário para se buscar uma explicação mais aprofundada do fenômeno recente das interrupções de mandato presidencial por meios constitucionais. Além das condições sociais e econômicas que favorecem as destituições de presidentes, há que se considerar com maior atenção o processo político parlamentar que resulta na formação de uma maioria oposicionista que se volta contra o seu mandato. Para o desenvolvimento dessa agenda de pesquisas, é imprescindível que tenhamos uma definição clara e delimitada do conceito de oposição parlamentar, assim como a identificação das suas funções e das condições de seu desempenho.

290

Paulo Sérgio Peres

doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio de pós-doutorado no Consórcio de Informações Sociais (USP/Anpocs). Professor adjunto do Departamento de Ciência Política e pesquisador/professor permanente da Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Gabriella Maria Lima Bezerra

professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Laboratório de Estudos sobre Política, Eleições e Mídia (Lepem) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Bibliografia

- ALMEIDA, Acir. 2019. Do plenário às comissões: mudança institucional na Câmara dos Deputados. In: PERLIN, Giovana; SANTOS, Manoel Leonardo (org.). *Presidencialismo de coalizão em movimento*. Brasília: Edições da Câmara. pp. 403-432.
- AMES, Barry. 2001. *The Deadlock of Democracy in Brazil: interests, identities, and institutions in comparative perspective*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- ANDEWEG, Rudy B. 1992. Executive-Legislative Relations in Netherlands: Consecutive and Coexisting Patterns. *Legislative Studies Quarterly*, v. 7, n. 2, pp. 161-182.
- ANDEWEG, Rudy B.; WINTER, Lieven de; MÜLLER, Wolfgang C. 2008. Parliamentary opposition in post-consociational democracies: Austria, Belgium and the Netherlands. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 77-112.
- BAGEHOT, Walter. 1867. *The English Constitution*. London: Chapman and Hall.
- BARGHOORN, Frederick C. 1973. Factional, Sectoral, and Subversive Opposition in Soviet Politics. In: DAHL, Robert (ed.). *Regimes and Oppositions*. New Haven: Yale University Press. pp. 39-72.
- BARKER, Rodney. 1971. Introduction. In: BARKER, Rodney (ed.). *Studies in Opposition*. London: McMillan. pp. 7-10.
- BAUMGARTEM, Jody; KADA, Naoko. 2003. *Checking the Executive Power: Presidential Impeachment in Comparative Perspective*. Westport/London: Praeger.
- BEYME, Klaus von. 1987. Parliamentary Oppositions in Europe. In: KOLINSKY, E. (ed.). *Opposition in Western Europe*. London: Croom Helm, pp. 30-48.
- BEYME, Klaus von. 1993. Regime Transition and Recruitment of Elites in Eastern Europe. *Governance*, v. 6, n. 3, pp. 409-425.
- BEZERRA, Gabriella Maria Lima. 2017. *Oposições parlamentares no Brasil: uma análise dos incentivos institucionais e de suas práticas, 1995-2014*. Tese de Doutorado em Ciência Política. Porto Alegre: UFRGS.
- BIRCH, Anthony. 1991. *The British System of Government*. London: Unwin Hyman.
- BLONDEL, Jean. 1997. Political opposition in the contemporary world. *Government and Opposition*, v. 32, n. 4, pp. 462-486.
- BOGDANOR, Vernon. 1996. *The Monarchy and the Constitution*. New York: The Clarendon Press.
- BURROW, J. W. 1983. *A liberal descent: victorian historians and the English past*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BUTLER, David. 1986. *Governing without Majority: dilemmas for Hung Parliament in Britain*. London: Sheridan House.
- CHEIBUB, J. 2006. *Presidentialism, Parliamentarism, and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHEIBUB, José Antonio; LIMONGI, Fernando. 2002. Democratic institutions and regime survival: parliamentary and presidential democracies reconsidered. *Annual Review of Political Science*, v. 5, pp. 151-179.
- COLEMAN, James Smoot. 1960. The political systems of the developing areas. In: ALMOND, Gabriel Abraham; COLEMAN, James Smoot (ed.). *The politics of the developing areas*. Princeton: Princeton University Press. pp. 75-84.
- COPELAND, Gary; PATERSON, Samuel. 1994. *Parliaments in Modern World*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- COPPEDGE, Michael. 2001. *Party systems, governability, and the quality of democracy in Latin America*. Conference on Representation and Democratic Politics in Latin America, Department of Political Science of the University of Pittsburgh.
- CORRÊA, Carolina Pimentel; PERES, P. 2018. Governabilidade e comissões: três gerações de estudos legislativos no Brasil. In: DANTAS, Humberto (org.). *Governabilidade: para entender a política brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer. pp. 17-44.
- COTTON, James. 1996. Opposition in Asian constitutional systems: characteristics and potential for democratic consolidation. *Government and Opposition*, v. 31, n. 2, pp. 175-192.
- CHRISTIANSEN, Flemming Juul; DAMGAARD, Erik. 2008. Parliamentary opposition under Minority Parliamentarism: Scandinavia. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 46-76.
- DAHL, Robert. 1965. Reflections on opposition in Western democracies. *Government and Opposition*, v. 1, n. 1, pp. 7-24.
- DAHL, Robert (ed.). 1966. *Political oppositions in Western democracies*. New Haven: Yale University Press.
- DAHL, Robert. 1971. *Polyarchies: participation and opposition*. New Haven: Yale University Press.
- DAHL, Robert (ed.). 1973. *Regimes and oppositions*. New Haven: Yale University Press.
- DAHL, Robert. 1990. *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press.
- DUVERGER, Maurice. 1951. *Les partis politiques*. Paris: Armand Colin.
- FIGUEIREDO, Argelina Cheibub Figueiredo; LIMONGI, Fernando. 1999. *Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional*. Rio de Janeiro: FGV.

- FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; LIMONGI, Fernando. 2000. Presidential power, legislative organization, and party behavior in Brazil. *Comparative Politics*, v. 32, n. 2, pp. 151-170.
- FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; LIMONGI, Fernando. 2007. Instituições políticas e governabilidade: desempenho do governo e apoio legislativo na democracia. In: MELO, Carlos Ranulfo; SÁEZ, Manuel A. (org.). *A democracia brasileira: balanço e perspectivas para o século 21*. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 31-46.
- FINER, Samuel. 1988. Notes towards a history of Constitutions. In: BOGDANOR, Vernon (ed.). *Constitutions in democratic politics*. Surrey: Gower. pp. 92-114.
- FOLEY, Michel. 1999. *The politics of the British Constitution*. Manchester: Manchester University Press.
- FOORD, Archibald S. 1964. *His majesty's opposition 1714-1830*. Oxford: Oxford University Press.
- FOWERAKER, Joe. 1998. Institutional design, party systems and governability: differentiating the presidential regimes of Latin America. *British Journal of Political Science*, v. 28, n. 4, pp. 651-676.
- FREITAS, Andréa. 2016. *O presidencialismo da coalizão*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer.
- HELMS, Ludger. 1998. Perspectives on government and opposition in unified Germany. *Politics*, v. 18, pp. 151-159.
- HELMS, Ludger. 2001. The changing chancellorship: resources and constraints revisited. *German Politics*, v. 10, n. 2, pp. 155-168.
- HELMS, Ludger. 2004. Five ways of institutionalizing political opposition: lessons from the advanced democracies. *Government and Opposition*, v. 39, n. 1, pp. 22-54.
- HELMS, Ludger. 2008a. *Parliamentary opposition in old and new democracies*. New York: Routledge.
- HELMS, Ludger. 2008b. Studying parliamentary opposition in old and new democracies: issues and perspectives. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 6-19.
- HILL, Christopher. 1940. *The English Revolution*. London: Lawrence and Wishart.
- HIROI, Taeko. 2013. Governability and accountability in Brazil: dilemma of coalitional presidentialism. *The Journal of Social Sciences*, v. 75, pp. 39-59.
- HLAVÁČEK, Petr; HOLZER, Jan. 2009. Opposition in non-democratic regimes: notes on possibilities and limits of current theory. *World Political Science*, v. 5, n. 1, pp. 1-16.

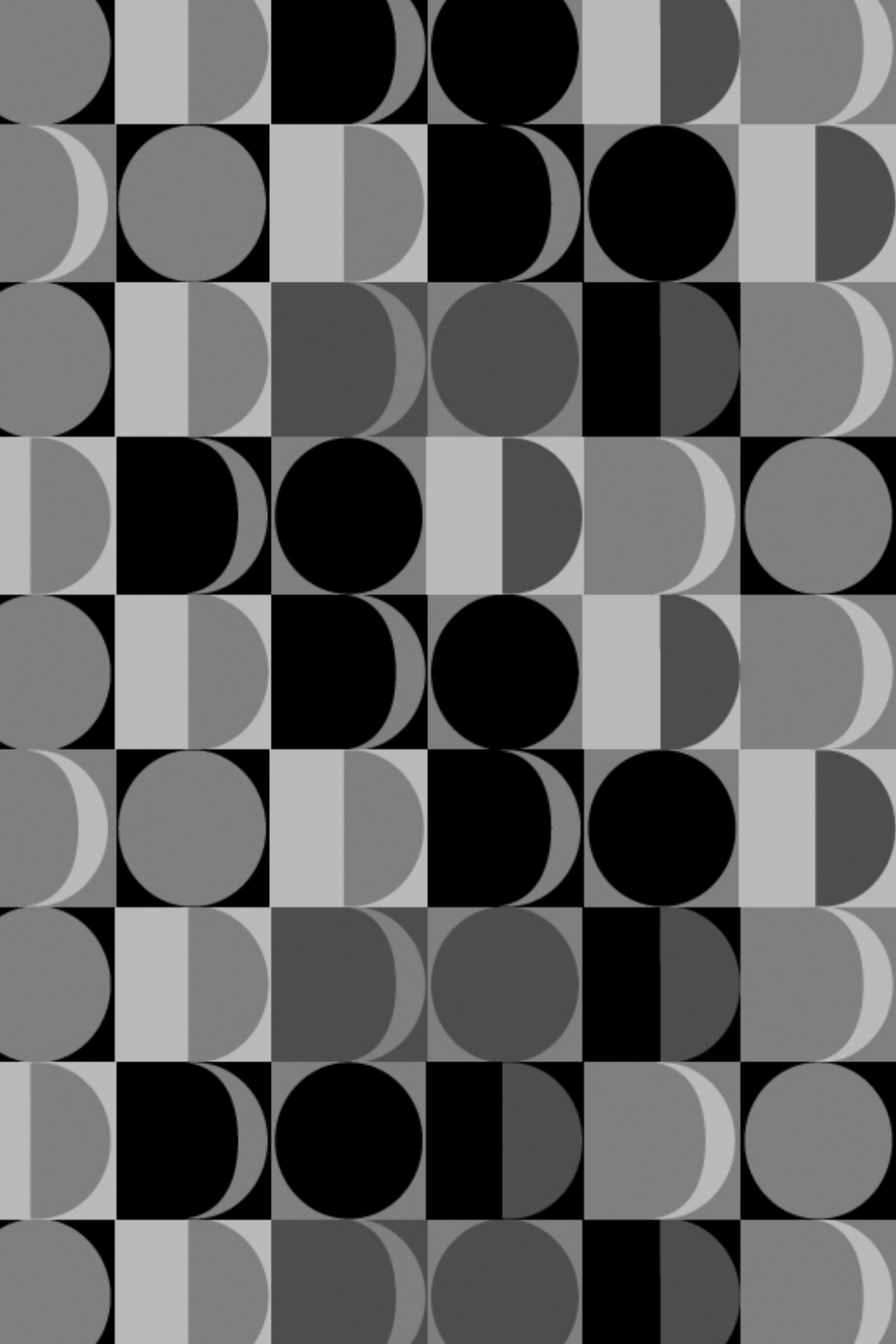
- HOCKIN, Thomas. 1971. The roles of the loyal opposition in Britain's house of commons: three historical paradigms. *Parliamentary Affairs*, v. 25, n. 1, pp. 50-68.
- HUBER, John. 1996. *Rationalizing parliament: legislative institutions and party politics in France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IGNAZI, Piero; FARREL, David; RÖMMELE, Andrea. 2005. The prevalence of linkage by reward in contemporary parties. In: RÖMMELE, Andrea; FARREL, David; IGNAZI, Piero (ed.). *Political Parties and Political Systems: the concept of linkage revisited*. Westpoint: Praeger. pp. 101-124.
- INÁCIO, Magna. 2007. *Oposição e obstrução parlamentar no Brasil pós-redemocratização*. Congresso Español de Ciencia Política y de la Administración Política para un mundo en cambio. Mimeo.
- INÁCIO, Magna. 2009. Mudança procedimental, oposições e obstrução na Câmara dos Deputados. In: INÁCIO, Magna; RENNÓ, Lucio (org.). *Legislativo brasileiro em perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- INÁCIO, Magna; CARVALHO, E.; PERES, P. 2012. *O lugar das oposições na política subnacional: Relatório Técnico*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- INOUCHI, Takashi. 2008. Parliamentary opposition under (post-) one-party rule: Japan. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 113-132.
- IONESCU, Ghita; MADARIAGA, Isabel de. 1968. *Opposition: past and present of a political institution*. Penguin Non-Classics.
- JANN, Rosemary. 1986. *The art and the science of Victorian history*. Columbus: Ohio State University Press.
- JENNINGS, Ivor. 1936. *Cabinet Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JENNINGS, Ivor. 1941. *The British Constitution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, Nevil. 1997. Opposition in the British political system. *Government and Opposition*, v. 32, n. 4, pp. 487-510.
- JOUVENEL, Bertrand de. 1966. The means of contestation. *Government and Opposition*, v. 1, n. 2, pp. 155-174.
- JUNG, Courtney; SHAPIRO, Ian. 1995. South Africa's Negotiated Transition: Democracy, Opposition, and the New Constitutional Order. *Politics & Society*, v. 23, n. 3, pp. 269-308.
- KAISER, André. 2008. Parliamentary Opposition in Westminster Democracies: Britain, Canada, Australia and New Zealand. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 20-45.

- KATZ, Richard S.; MAIR, Peter. 1995. Changing models of party organization and party democracy: the Emergence of the Cartel Party. *Party Politics*, v. 1, n. 1, pp. 5-28.
- KERR, Henry. 1978. The structure of opposition in the Swiss Parliament. *Legislative Studies Quarterly*, v. 3, n. 1, pp. 51-62.
- KING, Anthony. 1976. Modes of Executive-Legislative relations: Great Britain, France and West Germany. *Legislative Studies Quarterly*, v. 1, n. 1, pp. 11-34.
- KIRCHHEIMER, Otto. 1957. The waning of opposition in parliamentary regimes. *Social Research*, v. 24, n. 1, pp. 127-156.
- KIRCHHEIMER, Otto. 1967. "Germany: the Vanishing Opposition". In: DAHL, R. (ed.). *Political Oppositions in Western Democracies*. New Haven: Yale.
- KLEINIG, John. 2014. *On loyalty and loyalties: the contours of a problematic virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- KOLINSKY, Eva (ed.). 1987. *Opposition in Western Europe*. London: Croom Helm.
- KOPECKY, Petr; SPIROVA, Maria. 2008. Parliamentary opposition in post-communist democracies: power of the powerless. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 133-159.
- KUBÁT, Michal. 2010. *Political opposition in theory and Central European practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- LAMEIRA, R. 2019. *Por que caem os presidentes? Rejeição popular, oposição majoritária e impeachments no Brasil, 1990-2018*. Tese de Doutorado em Ciência Política. Porto Alegre: UFRGS.
- LAWSON, Stephanie. 1993. Institutionalising peaceful conflict: political opposition and the challenge of democratisation in Asia. *Australian Journal of International Affairs*, v. 47, n. 1, pp. 15-30.
- LIJPHART, Arend. 1984. *Democracies: patterns of majoritarian and consensus government in twenty-one countries*. New Haven: Yale University Press.
- LIJPHART, Arend. 1999. *Patterns of democracy: government forms and performance in thirty-six countries*. New Haven: Yale University Press.
- LINZ, Juan. 1973. Opposition to and under an Authoritarian Regime: the case of Spain. In: DAHL, Robert (ed.). *Regimes and oppositions*. New Heaven: Yale University Press. pp. 135-152.
- LINZ, Juan. 1990. The perils of presidentialism. *Journal of Democracy*, v. 1, n. 1, pp. 51-69.
- LINZ, Juan; VALENZUELA, Arturo (ed.). 1994. *The failure of presidential democracy: the case of Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- LIPSET, Seymour Martin. 1960. *Political man: the social basis of politics*. New York: Doubleday.
- MADISON, James. 2011. A estrutura do governo deve fornecer os freios e contrapesos adequados entre os diversos departamentos. In: HAMILTON, A.; MADISON, J.; JAY, John. *O federalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 81-114.
- MAINWARING, Scott. 1993. Presidentialism, multiparty systems and democracy: the difficult equation. *Comparative Political Studies*, n. 26, pp. 198-228.
- MAINWARING, Scott. 1999. *Rethinking party systems in the third wave of democratization: the case of Brazil*. Stanford: Stanford University Press.
- MAINWARING, Scott; SHUGART, Matthew. 1997. *Presidentialism and democracy in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAIR, Peter. 2007. Political opposition and the European Union. *Government and Opposition*, v. 42, n. 1, pp. 1-17.
- MANOR, James. 2011. Government and Opposition in India. *Government and Opposition*, v. 46, n. 4, pp. 436-463.
- MAYANTZ, Renate. 1980. Executive Leadership in Germany: Dispersion of Power or Kanzler Democrakatie? In: ROSE, R.; SULEIMAN, E. (eds.). *Presidents and Prime-Ministers*. Washington: AEI. pp. 77-98.
- MAYANTZ, Renate. 1993. Governing failures and the problem of governability: some comments on a theoretical paradigm. In: KOOIMAN, Jan (ed.). *Modern Governance*. London: Sage. pp. 63-102.
- MCKENZIE, Robert. 1955. *British political parties: the distribution of power within the conservative and labour parties*. London: William Heinemann.
- MELO, Marcus André; PEREIRA, Carlos. 2013. *Making Brazil work: checking the president in a multiparty system*. New York: Springer.
- MORGENSTERN, Scott; NEGRI, Juan Javier; PÉREZ-LIÑÁN, Aníbal. 2008. Parliamentary opposition in non-parliamentary regimes: Latin America. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 113-132.
- NEUNREITHER, Karlheinz. 1998. Governance without opposition: the case of the European Union. *Government and Opposition*, v. 33, n. 4, pp. 419-441.
- MÚJICA, Alejandro; SÁNCHEZ-CUENCA, Ignácio. 2006. Consensus and parliamentary opposition: the case of Spain. *Government and Opposition*, v. 41, n. 1, pp. 86-108.
- NORTON, Philip. 2008. Making sense of opposition. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 236-250.
- PARRY, Geraint. 1997. Opposition questions. *Government and Opposition*, v. 32, n. 4, pp. 457-461.

- PEREIRA, Carlos; MUELLER, Bernardo. 2000. Uma teoria da preponderância do Poder Executivo: o sistema de comissões no Legislativo brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 43, pp. 45-67.
- PERES, Paulo; CARVALHO, Ernani. 2012. Religando as arenas institucionais: uma proposta de abordagem multidimensional nos estudos legislativos. *Revista de Sociologia e Política*, v. 20, n. 43, pp. 81-106.
- PÉREZ-LIÑÁN, Aníbal. 2007. *Presidential Impeachment and the New Political Instability in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POGUNTKE, Thomas; WEBB, Paul. 2007. *The Presidentialization of Politics: a Comparative Study of Modern Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- POLSBY, Nelson W. 1997. Political Opposition in the United States. *Government and Opposition*, v. 32, n. 4, pp. 511-521.
- POTTER, Allen. 1966. Great Britain: opposition with Capital 'O'. In: DAHL, Robert (ed.). *Political oppositions in Western Democracies*. New Haven: Yale University Press. pp. 17-32.
- PUNNETT, R. 1973. *Frontbench Opposition: the role of the leader of the opposition, the Shadow Cabinet, and the Shadow Government in British Politics*. London: Heinemann.
- RABELO-SANTOS, Lourimar. 2009. *Oposição e obstrução na Câmara dos Deputados*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- RODAN, Garry. (ed.). 1996. *Political oppositions in industrializing Asia*. Sydney: Routledge.
- ROTTA, Arthur Augusto. 2019. *Como depor um presidente: análise comparada dos modelos de impeachment em 77 países*. Tese de Doutorado em Ciência Política. Porto Alegre: UFRGS.
- SAALFELD, Thomas. 2007. The West German Bundestag after 40 years: the role of parliament in a 'Party Democracy'. *West European Politics*, v. 13, n. 3, pp. 68-90.
- SANTOS, Fabiano. 2003. *O Legislativo no presidencialismo de coalizão*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SARTORI, Giovanni. 1966. Opposition and control problems and prospects. *Government and Opposition*, v. 1, n. 2, pp. 149-154.
- SCHAPIRO, Leonard Bertram. 1965. Foreword. *Government and Opposition*, v. 1, n. 1, pp. 1-6.
- SCHAPIRO, Leonard Bertram. 1967. Putting the Lid on Leninism: opposition and dissent in the communist one-party States. *Government and Opposition*, v. 2, n.2, pp. 181-203.
- SCHAPIRO, Leonard Bertram (ed.). 1972. *Political opposition in one-party States*. London: MacMillan.

- SCHRIRE, Robert A. 2008. Parliamentary opposition after Apartheid: South Africa. *The Journal of Legislative Studies*, v. 14, n. 1-2, pp. 190-211.
- SENN, Marcel. 2010. Sovereignty: some critical remarks on the genealogy of governance. *Journal on European History of Law*, v. 1, n. 2, pp. 9-13.
- SHUGART, Mathew Søberg; CAREY, John M. 1992. *Presidents and assemblies: constitutional design and electoral dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKILLING, H. Gordon. 1968. Background to the study of opposition in Communist Eastern Europe. *Government and Opposition*, v. 3, n. 3, pp. 294-324.
- SKILLING, H. Gordon. 1973. Opposition in communist East Europe. In: DAHL, Robert (ed.). *Regimes and oppositions*. New Heaven: Yale University Press. pp. 93-122.
- SMITH, Gordon. 1991. The resources of a German Chancellor. *West European Politics*, v. 14, n. 2, pp. 48-61.
- STEPAN, Alfred. 1990. On the tasks of a democratic opposition. *Journal of Democracy*, v. 1, n. 2, pp. 41-49.
- STEPAN, Alfred. 1997. Democratic opposition and democratization theory. *Government and Opposition*, v. 32, n. 4, pp. 657-678.
- TAROUCO, Gabriela da Silva. 2012. Partidos de oposição nos estados: o ambiente da competição na arena eleitoral. *Cadernos CRH*, v. 25, n. 66, pp. 573-585.
- TODD, Alpheus. 1887. *On parliamentary government in England: its origins, development and operation*. London: Longman.
- TÖKÉS, Rudolf L. (ed.). 1979. *Opposition in Eastern Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- TÜRKE, Ralf-Eckhard. 2008. *Governance: systemic foundation and framework*. New York: Springer.
- TURNER, Duncan. 1969. *The shadow cabinet in British politics*. London: Routledge.
- WEINBLUM, Sharom; BRACK, Nathalie. 2011. 'Political opposition': towards a renewed research agenda. *Interdisciplinary Political Studies*, v. 1, n. 1, pp. 69-79.
- WELCH, Claude. (ed.). 1967. *Political modernization: a reader in comparative political change*. Belmont: Wadsworth.
- ZELLENTIN, Gerda. 1967. Form and function of the opposition in the European communities. *Government and Opposition*, v. 2, n. 3, pp. 416-435.



RESUMOS | *ABSTRACTS*



CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM E DE FLORESTAN FERNANDES

HELENA BOMENY

RAQUEL EMERIQUE

Resumo: O artigo trata da aproximação entre Ciências Sociais e Educação tomando como guias típico-ideais dois clássicos das tradições sociológicas francesa e brasileira. Émile Durkheim e Florestan Fernandes são recuperados pela ênfase que ambos deram à consolidação de uma matriz sociológica elegendo como matéria fundamental o campo da educação. A aposta de ambos, a despeito de postulações teóricas e políticas que os distinguiram, consistiu no comprometimento da Sociologia com o tratamento das questões essenciais postas pela educação em contextos historicamente definidos. O texto é uma chamada para a importância da interlocução entre Ciências Sociais e Educação. É, ao mesmo tempo, a abertura de um dossiê composto por profissionais que, sob diversas perspectivas, levaram adiante tal proposição.

Palavras-chave: Émile Durkheim; Florestan Fernandes; Educação; Ciências Sociais; Sociologia da Educação.

SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION: DURKHEIM'S AND FLORESTAN FERNANDES' LESSONS

Abstract: *The article discusses the relation between Social Sciences and Education taking as ideal-type guides two classics from Sociological traditions, a French and a Brazilian. Émile Durkheim and Florestan Fernandes are included for their emphasis on the consolidation of a Sociological matrix focusing on Education. Both their approaches, despite differing theoretical and political visions, consisted in committing Sociology to the essential questions posed by Education in certain historical contexts. This paper is a call*

301

for the importance of the encounter between Social Sciences and Education. The text opens the dossier Social Sciences and Education with articles by several experts interested in this discussion.

Keywords: *Émile Durkheim; Florestan Fernandes; Education; Social Sciences; Sociology of Education.*

Recebido: 16/07/2020

Aprovado: 01/08/2020



A DUPLA HERMENÊUTICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

MARCELO BAUMANN BURGOS

Resumo: A relação entre a sociologia e a área da educação tem sido atravessada por fronteiras mal compreendidas, que comprometem a complementariedade entre elas. No caso brasileiro, essa situação tem deixado expostas dimensões sociológicas que fazem falta aos profissionais da escola. Neste texto, abordamos essa questão situando o debate a partir da noção de “dupla hermenêutica”, nos termos de Giddens, a fim de delimitar o problema da responsabilidade da sociologia com as questões propriamente escolares. Para melhor expor a proposta, o artigo explora três eixos analíticos, a saber: o processo de afirmação da educação escolar como um valor cada vez mais importante na vida popular; os conflitos entre a escola e os direitos das crianças vigentes desde o ECA; e as novas formas de desigualdade produzidas pela escola na trajetória de jovens de classes populares.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Escola; Cidade; Desigualdade Social.

THE DOUBLE HERMENEUTIC OF SOCIOLOGY OF EDUCATION: THE NEW GENERATION'S EDUCATION AND SCHOOL'S ORGANIZATION

Abstract: *A relationship between sociology and an area of education was crossed by misunderstood boundaries, compromising their complementarity. In the case of Brazil, this situation produces gaps that undermine the work of school professionals. We address this issue according to the notion of “double hermeneutics,” in Giddens’s terms, to delimit the problem of sociological responsibility with actual school matters. Three analytical axes are explored, namely: how school education has acquired more value in popular life;*

the conflicts between school and children's rights in force since ECA; and the new forms of inequality produced by the school in the trajectory of young people of low income classes.

Keywords: *Sociology of Education; School; City; Social Inequality.*

Recebido: 20/10/2019

Aprovado: 05/08/2020



ENCAIXES, DESENCAIXES E BLOQUEIOS: SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1950

SIMONE MEUCCI

Resumo: Este artigo discute a relação entre educação e sociologia na década de 1950 no Brasil. Para isso, elegemos três eixos empíricos: a) as investigações sobre relações raciais conhecidas, como “Projeto Unesco”, no período da rotinização das pesquisas sociológicas no Brasil; b) o debate sobre sociologia no ensino médio envolvendo, desde o final dos anos 1940 e início dos 1950, alguns dos primeiros portadores especializados da área; c) o processo tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ocorrida no período. Esses eixos são vistos como influxos recíprocos que permitem verificar aspectos heurísticos e políticos da apropriação do tema da educação pelos sociólogos. Verificamos, ao final, que pesquisas e debates relativos ao sistema educacional e à socialização escolar se subordinaram à problematização das relações raciais e à reflexão acerca dos bloqueios para a mudança social.

Palavras-chave: Sociologia e Educação; Relações Raciais; LDB.

CONNECTIONS, DISCONNECTIONS AND BLOCKS: SOCIOLOGY AND EDUCATION IN 1950S BRAZIL

Abstract: *This article discusses the relation between education and sociology in 1950s Brazil. We chose three empirical axes: a) the investigations on racial relations known as “Projeto Unesco” in the period of sociological research routinization in Brazil; b) the debate about sociology in high school involving some young researchers in the field since the late 1940s and early 1950s; c) the discussion about the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” which occurred during this period. These axes are seen as reciprocal inflows that allow the verification of heuristic and political aspects in the*

appropriation of the theme of education by sociologists. Lastly, we verified that studies and discussion related to the educational system and school socialization were subordinated to the problematization of race relations and the reflection about the blocks in social change.

Keywords: *Sociology and Education; Race Relations; LDB.*

Recebido: 23/09/2019

Aprovado: 05/08/2020



A DIVERSIDADE DE AGENTES E AGENDAS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

AMURABI OLIVEIRA

CAMILA FERREIRA DA SILVA

Resumo: O campo da sociologia da educação (SE) é marcado por uma profunda heterogeneidade, o que se vincula também à clivagem institucional existente entre os programas de pós-graduação em Sociologia e os programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Neste artigo buscamos examinar de forma comparativa a SE desenvolvida nesses dois diferentes espaços institucionais, tomando como fio condutor os programas que possuem linhas de pesquisa nesta área, analisando a formação dos agentes que se situam nesse campo e as diferentes agendas de pesquisa existentes. Observamos uma expressiva presença da SE nos programas de Sociologia, marcada pelo predomínio de pesquisadores consolidados, com formação disciplinar no campo da Sociologia, e com uma agenda direcionada majoritariamente para o ensino superior. Nos programas de Educação, ainda que haja proporcionalmente menos linhas de pesquisa dedicadas à SE, o número de pesquisadores dedicados ao tema é maior, havendo uma renovação mais intensa do *corpus* e uma agenda de pesquisa mais voltada para a educação básica.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Campo Acadêmico; Pesquisa em Educação.

THE DIVERSITY OF AGENTS AND AGENDAS IN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: *The field of Sociology of Education (SE) is marked by deep heterogeneity, related to the institutional cleavage between Graduate Programs in Sociology and the Graduate Programs in Education in Brazil. This study compared the SE developed in these two*

institutional spaces, taking as guideline programs with lines of research in this field, analyzing the academic formation of agents that are part of this field, as well as varying research agendas. We observed a significant presence of SE in sociology programs, marked by a predominance of consolidated researchers with disciplinary academic formation in the field of sociology and an agenda directed mainly towards higher education, while in education programs, although there is proportionately less research lines dedicated to SE, the number of researchers dedicated to the subject is higher, with more intense renovation of the corpus of researchers and a research agenda more focused on basic education.

Keywords: *Sociology of Education; Academic Field; Research in Education.*

Recebido: 17/09/2019

Aprovado: 30/07/2020



PESQUISA SOCIAL EM EDUCAÇÃO E O SUCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

FERNANDO TAVARES JÚNIOR

Resumo: Analisam-se pesquisas recentes no campo das Ciências Sociais e Educação no Brasil e descrevem-se tendências da pesquisa socioeducacional para debater seus pontos nodais. Observa-se que há relevante pesquisa relativa à educação, mas escassa produção robusta sobre os principais desafios dos sistemas educacionais. Há frágil produção capaz de inferências acerca dos principais desafios da escolarização. De outro lado, pesquisas sobre sucesso educacional em contextos desfavoráveis têm revelado um cenário promissor de superação de alguns dos principais desafios à educação nacional. Estão relacionados ao sucesso a baixa segregação; o comprometimento das famílias; as altas expectativas de educadores e familiares acerca das trajetórias das crianças; a liderança pedagógica relacionada ao empreendedorismo e à inovação educacional; o foco institucional na aprendizagem, acompanhada pela não retenção.

Palavras-chave: Educação Básica; Escola Pública; Sucesso Educacional.

SOCIAL RESEARCH IN EDUCATION AND EDUCATIONAL SUCCESS IN BRAZIL

Abstract: *Recent studies in Social Sciences and Education in Brazil provide evidences to briefly describe some trends in socio-educational diagnosis and discuss its issues. We observe that there is relevant research related to education, but still scarce robust production on the main challenges of the Brazilian educational systems. There is fragile production capable of inferences about the main factors that characterize schooling. On the other hand, research on educational success in unfavorable contexts has revealed a promising scenario*

for overcoming some of the main challenges for Brazilian education. Success is associated with low segregation; the commitment of families; the high expectations of educators and family members about children's trajectories; pedagogical leadership related to educational entrepreneurship and innovation; institutional focus on learning, accompanied by non-retention.

Keywords: *Basic Education; Public Schools; Educational Success.*

Recebido: 17/09/2019

Aprovado: 27/07/2020



IMPACTOS DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA (UPP) SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES

EDUARDO RIBEIRO

Resumo: O estudo procurou observar o que ocorre com cotidianos escolares quando há uma abrupta redução da violência no entorno das escolas, supostamente promovida pela instalação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), política de segurança pública iniciada no final de 2008. Foi testado o efeito das UPPs sobre o número médio de dias de aula perdidos especificamente por conta da violência no entorno da escola, uma medida direta da influência da violência armada sobre as rotinas diárias das comunidades escolares. Registrou-se uma redução nas interrupções das aulas decorrentes da violência. Novos estudos deverão avaliar possíveis efeitos de médio e longo prazo das UPPs, bem como os efeitos de sua queda e das políticas subsequentes de intensificação dos enfrentamentos armados.

Palavras-chave: Impactos Educacionais da Violência Armada; Cotidianos Escolares; Oportunidades Educacionais; Dias de Aula Perdidos Devido à Violência. Unidades de Polícia Pacificadora (UPP).

IMPACT OF PACIFYING POLICE UNITS (PPU) ON DAILY SCHOOL ROUTINE

Abstract: *This study verified what happens to daily school routine when there is an abrupt reduction in violence around schools supposedly promoted by the implementation of Pacifying Police Units (PPU), a Public Security policy that began in late 2008. The PPUs' effect on the average number of school days lost specifically due to the violence around the school was evaluated as a direct measure of the influence of armed violence on the daily routine of school communities. The main finding was a reduction in class*

311

interruptions due to violence. Future studies should evaluate the possible mid- and long-term effects of PPUs, as well as the effects of their downfall, and the subsequent policies of intensifying armed confrontations.

Keywords: *Educational Impacts of Armed Violence; Daily School Routines; Educational Opportunities; School Days Lost Due to Violence; Pacifying Police Units (PPU).*

Recebido: 27/10/2019

Aprovado: 05/08/2020



CARACTERIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS COM DADOS PÚBLICOS: DESAFIOS PARA CONCEITUAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO EMPÍRICA

MARIA TERESA GONZAGA ALVES

Resumo: Este artigo discute a importância dos dados públicos no campo da sociologia da educação. As desigualdades de acesso à educação formal, trajetórias e resultados educacionais por origem social, grupos raciais, gênero e condições das escolas, por exemplo, não poderiam ser medidas na população se não houvesse dados em larga escala produzidos por órgãos públicos. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) são agências estatais fundamentais para a produção de conhecimento científico em campo. São apresentados alguns resultados de pesquisas realizadas com dados do Inep: o primeiro descreve as desigualdades de resultados escolares das escolas públicas brasileiras, de acordo com grupos sociais de 2007 a 2017; e o segundo mostra evidências sobre as oportunidades educacionais nas escolas públicas e a relação com os efeitos da escola.

Palavras-chave: Dados Públicos; Desigualdades Educacionais; Efeito Escola; Eficácia Escolar.

CHARACTERIZATION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES WITH PUBLIC DATA: CHALLENGES FOR CONCEPTUALIZATION AND EMPIRICAL OPERATIONALIZATION

Abstract: *This paper discusses the importance of public data in the field of Sociology of Education. Inequalities in access to formal education, educational trajectories and outcomes by social background, racial groups, gender, and school conditions, for example, could not be measured in the population without large-scale data produced by*

public agencies. In Brazil, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the National Institute for Educational Studies and Research “Anísio Teixeira” (Inep) are key state agencies for the production of scientific knowledge in the field. Some findings of research conducted with data from Inep are presented: The first describes the inequalities of school outcomes of Brazilian public schools according to social groups from 2007 to 2017; the second shows evidence about the educational opportunities in public schools and the relationship with the school effects.

Keywords: *Public Data; Educational Inequalities; School Effect; School Effectiveness.*

Recebido: 18/09/2019

Aprovado: 05/08/2020



DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

TIAGO LISBOA BARTHOLO

Resumo: Este artigo discute a importância de estudos com desenhos longitudinais sobre o início da escolarização obrigatória para compreender padrões de desigualdades de oportunidades educacionais e as potencialidades e fragilidades dos desenhos dos estudos de eficácia escolar produzidos no Brasil. Descreve-se um estudo longitudinal desenvolvido em dois municípios brasileiros, com amostras que incluíram 123 escolas (6.379 crianças) e algumas evidências que permitem compreender tendências e nuances relacionadas às desigualdades educacionais no início da escolarização obrigatória no contexto brasileiro. Este texto também discute como o desenho do estudo possibilita identificar programas educacionais e características escolares capazes de atenuar a distância da aprendizagem de crianças de origens socioeconômicas distintas.

Palavras-chave: Desigualdades de Oportunidades Educacionais; Estudos Longitudinais; Pré-Escola; Eficácia Escolar; Equidade.

INEQUALITIES IN EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AT THE BEGINNING OF THE EDUCATIONAL TRAJECTORY IN BRAZIL

Abstract: *This paper discusses the importance of studies with longitudinal design at the beginning of compulsory schooling to understand patterns of inequality in educational opportunities and the strengths and weaknesses of the research design of school effectiveness studies, focusing on the beginning of the educational trajectory in Brazil. It describes a longitudinal study carried out in two Brazilian cities in samples that included 123 schools (6373 children)*

315

and some evidence that clarifies certain trends and nuances of educational inequalities at the beginning of compulsory schooling in Brazil. We also discuss how study design permits a more accurate identification of educational programs and school characteristics that are able to bridge the learning gap between children of different socioeconomic backgrounds.

Keywords: *Inequalities of Educational Opportunities; Longitudinal Studies; Preschool; School Effectiveness; Equity.*

Recebido: 03/06/2020

Aprovado: 05/08/2020



OPOSIÇÃO PARLAMENTAR: CONCEITO E FUNÇÕES

PAULO SÉRGIO PERES

GABRIELLA MARIA LIMA BEZERRA

Resumo: A literatura de política comparada considera que as oposições são um elemento fundamental da democracia. Porém, em suas análises, a governabilidade costuma ser privilegiada em detrimento das oposições parlamentares. Em função disso, não se desenvolveu uma tradição de pesquisas sobre o tema, e nem sequer dispomos de uma definição conceitual amplamente aceita que permita o seu estudo de maneira mais sistemática. Nossa proposta é contribuir para reduzir esse hiato teórico e metodológico, chamando a atenção para a necessidade de investigações sobre esse problema. Para tanto, procuramos atingir dois objetivos: apresentar uma definição conceitual mais delimitada de oposição parlamentar e identificar suas principais funções no processo de governo.

Palavras-chave: Oposição Parlamentar; Governo e Oposição; Definição Conceitual.

PARLIAMENTARY OPPOSITION: CONCEPT AND FUNCTIONS

Abstract: *According to the political sciences comparative literature, political opposition is a crucial component of democracy. Nonetheless, comparative analysis is detrimental to parliamentary oppositions in favor of governability. Because of that, we do not have a research tradition regarding parliamentary oppositions, and therefore lack a conceptual definition to clarify systematic comparative analysis on this matter. We intend to contribute in filling this theoretical and methodological gap. For that, we first propose a more specific conceptual definition of parliamentary opposition, and afterwards determine its six main functions that interfere in the process of*

government. We have thus found a need to comprehensively study parliamentary opposition in the literature.

Keywords: *Parliamentary Opposition; Government and Opposition; Conceptual Definition.*

Recebido: 12/05/2019

Aprovado: 25/03/2020

Errata

No artigo **MOBILIDADES CONTEMPORÂNEAS NO CONTEXTO PÓS-COLONIAL: MBEMBE, GLISSANT E MATTELART**, doi <http://dx.doi.org/10.1590/0102-137156/108>, publicado no periódico LUA NOVA, número 108, página 155:

Onde se lia:

Iolanda Évora

é professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional (DCI) do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa (IsegULisboa), investigadora do CesA/CSG do Iseg-ULisboa e coordenadora do Projeto Afroport - Afrodescendência em Portugal.

Leia-se:

319

Iolanda Évora

é Pós-doutora na Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia da USP – CAPES/PNPD 2018, professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional (DCI) do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, investigadora do CesA/CSG, ISEG (Universidade de Lisboa), e coordenadora do Projeto Afroport - Afrodescendência em Portugal.

No artigo **IMPEACHMENT: A ARMA NUCLEAR CONSTITUCIONAL**, doi <http://dx.doi.org/10.1590/0102-157176/108> publicado no periódico **LUA NOVA**, número 108, página 174:

Onde se lia:

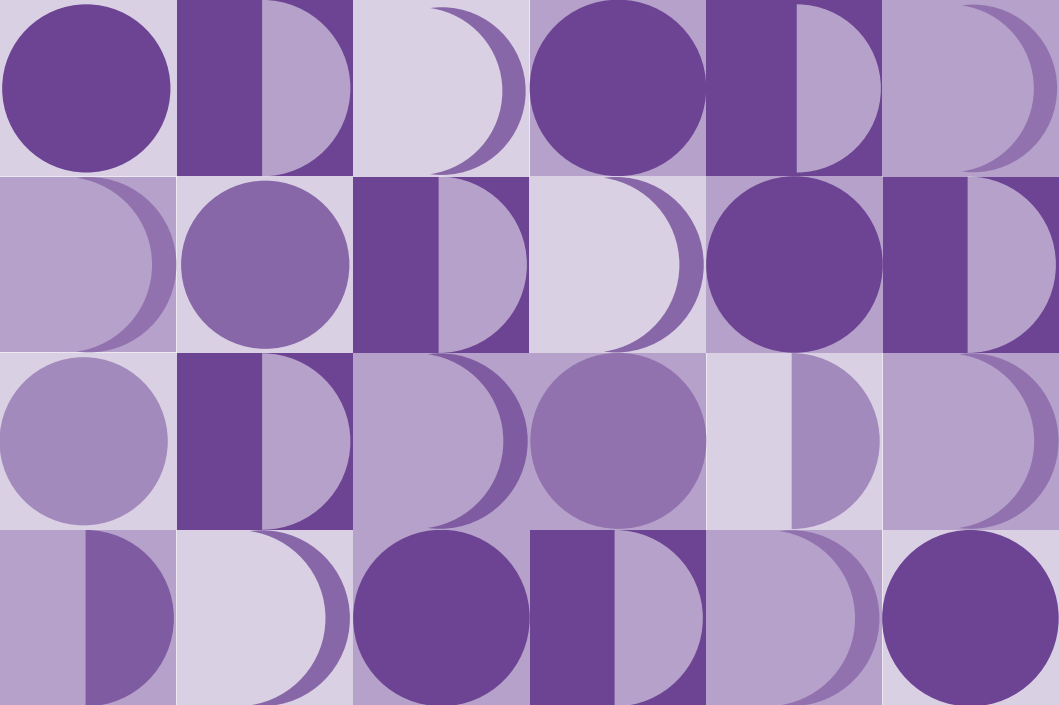
Katya Kozicki

é professora de Teoria do Direito da Universidade Federal do Paraná, programas de graduação e pós-graduação. Integrante do Centro de Estudos da Constituição (CCONS). Pesquisadora do CNPq.

Leia-se:

Katya Kozicki

é professora de Teoria do Direito, Programa de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Integrante do Centro de Estudos da Constituição (CCONS). Pesquisadora do CNPq.



ISSN 0102-6445



9 770102 644006