

CIES e-WORKING PAPER N° 14/2006

**Individualização e exclusão
A transição para o ensino secundário no centro de Madrid**

PEDRO ABRANTES

CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893)

Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 LISBOA, PORTUGAL, cies@iscte.pt

Pedro Abrantes holds a B.A. in Sociology from the *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* (ISCTE), Lisbon. He is currently a research assistant at the Center for Research and Studies in Sociology (CIES-ISCTE), Lisbon. His research interests are on youth and the labor market, education systems, social identities and transitions to adulthood, and scientific culture. Email: pedro.abrantes@iscte.pt

Abstract

Teen-agers in transit from elementary to secondary school manifest a rapid integration into a new social network, but they also exhibit some hardship to adapt to an institutional context in which taught classes and home study prevail. Based on a broad survey and a set of interviews conducted with students and professors of the 7th year of schooling in five schools of Madrid, this paper analyze the current features of this transition. The results confirm that massive school failure continues to characterize basic, formally universal education, especially among the least affluent, who are mostly immigrants from poorer regions. Evidence is gathered that shows the complexity of transition from primary to secondary level of education, when tensions between individual identity formation and institutional pressures to adapt foster the exclusion of a significant part of school population.

Keywords: transitions, school failure, education system

Resumo

Adolescentes em trânsito entre o ensino primário e o secundário obrigatório documentam a rápida integração numa nova teia relacional mas também a difícil adaptação a um novo contexto institucional, mais académico e selectivo, em que as aulas expositivas e o estudo em casa se tornam predominantes. Com base num inquérito e em entrevistas a alunos e professores no primeiro ano da ESO (7º ano de escolaridade) em cinco escolas do centro de Madrid, analisam-se os contornos actuais desta transição, para assim questionar o sentido da ESO, enquanto ciclo intermédio, nas várias formas como está a ser apropriado. Confirma-se que o campo educativo, mesmo nos seus níveis básicos e universais, continua marcado por um insucesso escolar massivo, concentrado nos segmentos mais desfavorecidos da sociedade, hoje maioritariamente imigrantes de regiões mais pobres. Reúnem-se evidências de que a transição para a secundária constitui um momento socialmente complexo, em que se torna manifesto o processo de individualização, com a constituição de uma autonomia adolescente que está na génese dos projectos identitários, ao mesmo tempo que se reforçam as pressões institucionais para a exclusão de uma parte da população escolar.

Palavras-chave: transições, insucesso escolar, sistema de ensino

Completando o sexto ano de escolaridade, com 12, 13 ou 14 anos, os estudantes em Espanha transitam do ensino primário para o secundário, o que para a grande maioria implica também uma mudança entre escolas com actores, linguagens e normas diferenciadas.

O presente texto explora algumas dimensões deste fenómeno, com base numa pesquisa realizada em 5 escolas secundárias (3 públicas e 2 privadas) do centro de Madrid. Entre Outubro de 2005 e Janeiro de 2006, realizaram-se dezenas de entrevistas a professores e alunos no primeiro ano do Ensino Secundário Obrigatório (equivalente ao 7º ano português), aplicou-se um inquérito a 228 dos estudantes e desenrolaram-se algumas actividades de observação directa.

De notar que o distrito “Centro”, apesar de albergar uma quantidade enorme de palácios, sedes institucionais e salas de espectáculos, é hoje uma das zonas mais empobrecidas de Madrid. O processo massivo de “gentrificação” foi compensado, nos últimos 15 anos, pela chegada de um contingente grande de imigrantes de todas as partes do mundo, muitos deles vivendo em condições muitíssimo precárias. Por conseguinte, tem-se assistido a uma mudança do ambiente social das escolas secundárias desta área, onde outrora estudaram muitas das personalidades madrilenas, entre os quais, Cervantes e Lopé de Vega.

A pesquisa foi enquadrada por teorias e debates sobre a construção das identidades e das trajectórias de vida (Bourdieu, 1979; Giddens, 1991; Velho, 1994; Lahire, 1999; Beck e Beck, 2003), em particular, na adolescência (Erikson, 1972; Blos, 1979; Corsaro, 2005). Além disso, tomaram-se como referência algumas pesquisas específicas sobre as transições para o secundário em Espanha (Gimeno Sacristán, 1996) ou para as “middle-schools” nos Estados Unidos (San Antonio, 2004), bem como estudos mais gerais sobre as culturas e experiências nos vários níveis de ensino (Dubet e Martucelli, 1996; Power e outros, 2003).

1. Heranças primárias e equívocos docentes

Uma ideia comum nos dias que correm é a de que, causa e consequência do decréscimo dos “níveis de exigência”, nos ciclos de ensino básico e obrigatório, as reprovações se tornaram um fenómeno quase residual. Esta representação é incorporada inclusive por uma parte dos actores educativos, como muitos dos professores entrevistados no presente estudo, que se lamentam das implicações do regime de passagens “semi-automáticas” ao longo do ensino primário. Não deixamos, pois, de nos surpreender quando vemos que, em 2005, 21% dos alunos que chegam ao ensino secundário no centro de Madrid conta já com (pelo menos) uma reprovação nos seis primeiros anos de escolaridade; e mais quando constatamos que só neste primeiro ano de ensino secundário reprovam 22% dos alunos. Infelizmente, não é um erro estatístico nem um particularismo local. O insucesso escolar mantém-se um fenómeno massivo e que, aliás, tem diminuído muito pouco nas últimas duas décadas.

Nas entrevistas realizadas, a maioria dos professores mencionou repetidamente duas situações como estando na base dos problemas de insucesso e indisciplina vividos nas escolas. Confirmando a popularidade que gozam entre o corpo docente as explicações psicologistas (Dubet e Martucelli, 1996) e em particular a “teoria da vinculação”, muitos deles falam da instabilidade e da fragmentação das famílias como causa fundamental dos problemas e dificuldades dos seus alunos. Por outro lado, o cenário de imigração massiva e recente que vive Madrid (sobretudo zonas da cidade

como o Centro) é também apontado como causa de desfasamentos e problemas de aprendizagem.

A los inmigrantes les cuesta más [adaptarse a la ESO]... También depende, lo que pasa es que por ejemplo el idioma condiciona muchísimo (...) Y luego los ibero-americanos, que suelen estar en niveles más bajos... y tienen dificultad por eso (...) Ahora, lo peor de todo esto es que muchos de los alumnos que están en compensatoria y eso vienen de familias con muchos problemas. Hay muchísimas familias... desestructuradas. Entonces, bueno yo intento ser firme pero al mismo tiempo cariñosa con ellos. Lo que pasa es que cuando empiezo a mirar lo pasado de estos chicos, digo “¿cómo es posible? ¿cómo puede este chico ser tranquilo con todos estos problemas en su entorno?”. Entonces, estas familias generan muchas veces niños con problemas. Y en el caso de los inmigrantes, pues... muchas veces los padres están trabajando hasta las 9 o 10 de la noche y el niño que sale por las 2 o 3, se queda solo toda la tarde, tiene que hacer todo... y luego hay todo eso rollo de las bandas juveniles que, una vez se entre, ya es muy difícil salir.

Professora de uma escola secundária pública

Não se enganam os professores quanto à dimensão dos fenómenos, quando observamos que apenas 52% dos seus alunos vive nas famílias nucleares originais (pai e mãe biológicos, com ou sem irmãos e sem outros familiares ou hóspedes) e somente 58% nasceu em Espanha, valor que desce para os 43% no caso dos seus pais. Quase um terço dos alunos destas cinco escolas nasceu na América Latina (20% só no Equador).

Contudo, os dados recolhidos mostram o equívoco de associar estes fenómenos ao insucesso escolar, resultado de uma deriva moralista pouco legítima. O número de alunos que repetiu algum ano de escolaridade ao longo do seu (ainda curto) percurso escolar oscila entre os 30 e os 40% para todos os tipos de família, sendo que o insucesso é até ligeiramente menor entre os alunos de famílias recompostas (33%) ou de famílias monoparentais (37%), em comparação com os jovens que vivem em famílias nucleares (38%).

O caso da imigração é mais complexo. É verdade que 50% dos alunos nascidos no estrangeiro já conta com (pelo menos) uma repetição, em comparação com 31% dos seus companheiros nascidos em Espanha. No entanto, importa ponderar em que medida isso resulta de contrastes culturais ou de assimetrias sociais (Machado, 2002). Enquanto 15% dos filhos de profissionais e empresários já conta com uma repetência, esse valor ascende para 40% no caso dos filhos de empregados e para 56% no caso dos filhos de sub-empregados. Se na primeira categoria há 4 espanhóis para 1 emigrante, na última há quase um espanhol para cada 5 emigrantes.

Entrando com este factor em linha de conta, constatamos que se ter nascido no estrangeiro aumenta as probabilidades de insucesso entre os filhos de profissionais e empregados, mas parece fazer pouca diferença no caso dos filhos de sub-empregados, visto que também os espanhóis registam valores muito altos de insucesso. O país de nascimento dos pais tem uma influência pouco significativa na estruturação do insucesso (quadro 1).

Quadro 1. % de alunos no 1º ano do ESO que já repetiram

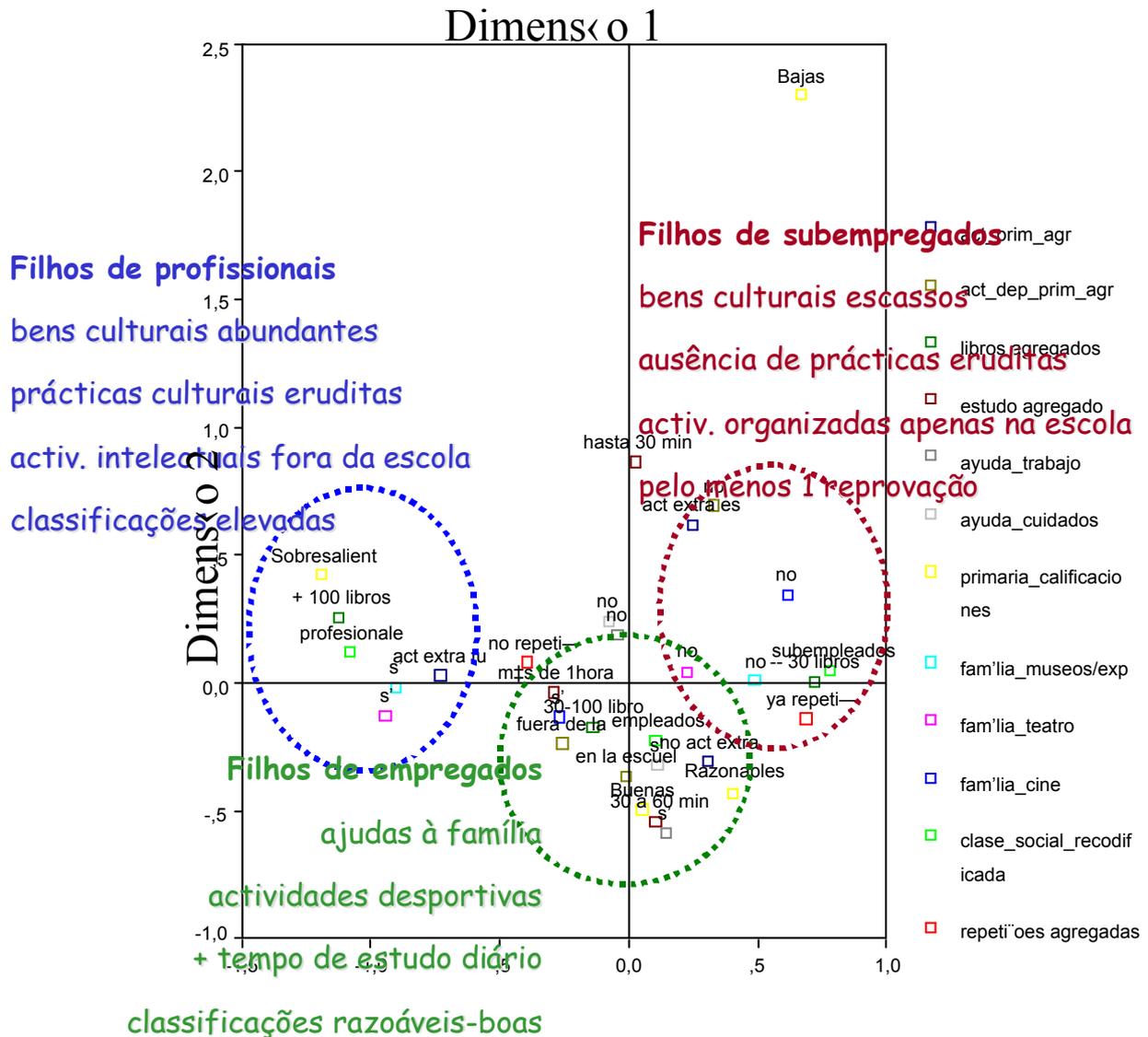
	Total	País de nasc. dos alunos		País de nasc. dos pais	
		Espanha	Outro	Espanha	Outro
Profissionais	15%	13%	29%	14%	20%
Empregados	40%	33%	52%	43%	37%
Sub-empregados	56%	52%	57%	54%	56%

2. O génio de Bourdieu

Por outro lado, existem variáveis sociais — como o nível de escolaridade dos pais, o número de livros em casa ou as saídas familiares ao teatro — com níveis de correlação muito altos com o sucesso escolar e com os níveis de aproveitamento obtidos ao longo do trajecto escolar. Ao cruzar indicadores de condição social da família, práticas culturais e resultados escolares, através de uma análise de correspondências múltiplas, é possível constatar a forte correlação que existe entre estas três dimensões (quadro 2).

Obtemos, assim, um panorama geral dos jovens recém-chegados ao ensino secundário, em que não deixa de impressionar a clareza com que se observam já três perfis com recursos, quotidianos e percursos bem desiguais: (1) um grupo de jovens que nunca repetiu, com resultados escolares muito elevados ao longo da escolaridade primária, envolvido em actividades intelectuais fora da escola (como academias de línguas ou outras) e práticas culturais eruditas (como idas ao teatro ou a museus), cujos pais são profissionais ou empresários, altamente escolarizados, detentores de bens culturais abundantes; (2) um grupo de alunos bastante dedicados ao estudo na escola primária, que em geral nunca repetiu, com resultados escolares intermédios, cujos seus quotidianos se dividem entre práticas desportivas e o apoio à família (trabalho, casa ou cuidar de crianças ou idosos) e que vivem em famílias de empregados, com poucos estudos mas uma situação profissional relativamente estável; e (3) um grupo de jovens com resultados escolares baixos, que já reprovou na escola primária, sem práticas ou bens culturais eruditos e cujos pais são sub-empregados, ou seja, têm trabalhos desqualificados e precários.

Quadro 2. Análise de correspondências múltiplas entre indicadores de desempenho escolar, de práticas culturais e de categoria socio-profissional do agregado doméstico



De notar que esta tipologia tripartida das condições sociais foi um resultado (e não um ponto de partida) da pesquisa, reflectindo a principal clivagem estrutural nos grandes centros urbanos entre profissionais qualificados e empregados executantes, apontada por teóricos fundamentais das classes sociais (Bourdieu, 1979; Eder, 1993), mas acrescentando o aspecto da precariedade dos vínculos laborais, elemento enfatizado por muitos dos autores mais recentes (Castells, 1996; Beck, 2000; Dahrendorf, 2003).

Aliás, apesar desta variante relativa às condições de trabalho, os conhecedores das obras de Bourdieu (c/ Passeron, 1970; 1979; 1992) não deixarão de notar as enormes afinidades do quadro 2 com os mapeamentos do campo das práticas culturais, realizado pelo autor francês nos anos 70 e 80. Num momento em que se animam as críticas à “teoria da prática”, trata-se de constatar que, no Centro de Madrid, já no século XXI, os resultados e percursos escolares dos jovens mantêm-se fortemente dependentes dos capitais e consumos culturais das suas famílias e estes estão em estreita associação com as condições socio-profissionais dos seus elementos activos.

3. Em busca da segunda dimensão

As distâncias ao longo do eixo horizontal (dimensão 1) reflectem bem a já referida associação entre desigualdades sociais, práticas culturais e resultados escolares. No entanto, o quadro 2 permite identificar uma segunda dimensão, cujo significado social é menos claro. Neste caso, surgem associados elementos que são frequentemente considerados contrastantes, como as classificações elevadas e o pouco tempo dedicado ao estudo ou as classificações razoáveis e o apoio ao trabalho familiar.

Num registo mais exploratório, podemos supor que esta segunda dimensão diz respeito aos valores e estilos de vida incorporados pelas crianças a partir do contexto familiar, ainda que de forma crítica e criativa, tendencialmente emancipadora na adolescência (Blos, 1979; Corsaro, 2005).

Contrariando a ideia corrente de que teria já desaparecido uma suposta “ética do trabalho”, esta dimensão evidencia a diversidade de códigos culturais e projectos identitários que se desenvolvem nas sociedades contemporâneas e, em particular, nos seus contextos urbanos (Giddens, 1991; Velho, 1994).

Assim, é possível contrastar uma orientação mais *hedonista*, que valoriza os bens e actividades culturais em detrimento das formas mais convencionais de trabalho (entre elas, as escolares), e uma orientação mais *asceta*, que se mantém centrada nas responsabilidades (incluindo as escolares) como investimento na mobilidade social e no bem-estar futuro.

O mais curioso é que a orientação hedonista parece estar correlacionada quer com os profissionais técnicos e liberais quer com o sub-proletariado. No primeiro caso, trata-se do fenómeno já sobejamente estudado das “novas classes médias”, cujos projectos de vida, códigos culturais e estratégias de socialização tendem a valorizar mais a auto-realização, o lazer e a reflexividade (Eder, 1993; Power e outros, 2003). No segundo caso, temos famílias que vivem em situações de privação extrema e incapacidade de elaborar projectos de vida estruturados, pelo que as práticas de sobrevivência e de evasão imediata prevalecem sobre as actividades de trabalho mais organizado.

Por conseguinte, os jovens que vivem no primeiro contexto obtêm as classificações escolares mais elevadas com relativamente pouco esforço, confirmando a adaptação por “osmose cultural” e a tendência para a escola premiar, até, um certo distanciamento (erudito) face à cultura escolar, já identificadas por Bourdieu e Passeron (1970). Pelo contrário, no caso dos jovens que crescem em contextos marcados por privações e instabilidades várias, o distanciamento cultural e o pouco investimento no trabalho escolar convertem-se em classificações muito baixas e em reprovações frequentes.

Por outro lado, os filhos de empregados vivendo em situações mais estáveis e remediadas denotam um forte investimento no trabalho escolar, a par de um apoio às actividades familiares, sejam laborais ou de cuidados a familiares dependentes. Em geral, as actividades de lazer organizado restringem-se à prática desportiva, não dispondo de práticas culturais eruditas dentro ou fora de casa. Apoiados pelos pais, fazem do esforço presente uma aposta relacionada com a mobilidade social e o bem-estar futuros.

De acrescentar, porém, que a correlação entre estas duas dimensões não é alta, ou seja, tal como têm apontado diversos sociólogos (Beck e Beck, 2003), confirma-se a

existência de uma relativa autonomia entre o eixo estrutural (desigualdades sociais-práticas culturais-classificações escolares) e o eixo das orientações e estilos de vida.

4. Escolhas e escolas

A transição do ensino primário para o secundário representa um passo fundamental nos trajectos de escolaridade, primeiro que tudo, porque implica, para a grande maioria dos alunos, uma mudança de escola. Este processo complexo, em termos psicológicos e sociais, é hoje motivo de atenção redobrada, devido aos avanços no contexto educativo da ideologia da “livre escolha”, apologista de que as famílias devem ter liberdade total na selecção de uma escola para as suas crianças e adolescentes (Gewirtz y outros, 1995; Feito, 2002).

A presente pesquisa confirma, primeiro que tudo, a enorme circulação de estudantes pela cidade, estimando-se que apenas cerca de metade estará alocada à escola secundária mais próxima da sua habitação. Neste caso, só 64% dos alunos inscritos nestas cinco escolas vive no *distrito* Centro, valor que desce consideravelmente no caso do colégio laico, escolhido mais por razões ideológicas e/ou pedagógicas. De acrescentar que 25% dos jovens vive nos *distritos* limítrofes, enquanto 11% vive em *distritos* distantes ou outros *ayuntamientos*, valor que sobe para 16% no caso dos jovens provenientes do sub-proletariado.

Além disso, os dados recolhidos sugerem que a escolha fundamental se realiza logo na entrada para a escola primária, tendendo depois para uma certa estabilidade em diferentes “circuitos de escolarização” (Gewirtz e outros, 1995). 92% os alunos no colégio católico frequentaram o ensino primário em escolas privadas (54% no mesmo colégio, visto que tem também esse nível de ensino), sendo que nenhum aluno vem directamente de escolas estrangeiras. Por outro lado, 86% dos alunos dos *institutos* públicos frequentou o ensino primário em escolas públicas, sendo que 10% vem directamente de escolas estrangeiras. A excepção, neste caso, é o colégio laico em que 67% dos alunos vem de escolas primárias públicas.

Ainda assim, foi possível constatar que a escolha da escola ocorre num contexto de desigualdade de oportunidades, sendo que a possibilidade de a concretizar não é homogénea no tecido social (Gewirtz e outros, 1995). Na escolha da escola para cursar os estudos secundários, enquanto apenas 7% dos profissionais e empresários não logrou colocar o seu filho na instituição pretendida, esse valor subiu para 37% no caso dos empregados e para 24% no caso dos sub-empregados. A surpreendente diferença entre estes dois últimos, a favor dos mais desfavorecidos, tem a ver com o facto de os primeiros accionarem estratégias mais ambiciosas na busca de uma escola que facilite o sucesso escolar e a pretendida mobilidade social, enquanto os segundos se tendem a conformar com a escola pública da zona de residência, sugerida por professores e colegas da primária.

Resultado de uma combinação complexa entre orientações culturais e oportunidades estruturais, é possível confirmar que também no centro de Madrid a “escolha” é fortemente estruturada pela condição social das famílias, tendendo para uma certa homogeneidade dos públicos de cada escola. Os profissionais liberais e técnicos tendem a escolher o colégio laico, os empregados estáveis a optar pelo colégio católico e os empregados precários a dirigirem-se para os estabelecimentos públicos (quadro 3). Confirma-se, pois, o actual receio das “classes médias” relativamente às escolas públicas (Feito, 2002; Power e outros, 2003). Esta segmentação é mais grave em

sistemas, como o espanhol, em que muitas das escolas privadas (como as duas incluídas no estudo) são financiadas pelo orçamento público.

Quadro 3. % de alunos das três classes sociais nos três tipos de escola

	Profissionais	Empregados	Sub-empregados
Colégio Laico	46%	33%	21%
Colégio Católico	33%	42%	25%
Escolas Públicas (3)	19%	36%	45%

Mais curiosa é a correlação com outras variáveis sociais. Em termos de estrutura familiar, a escola católica é aquela em que mais jovens vivem com a família nuclear original (75%), sendo que apenas 10% dos alunos vive em famílias monoparentais (nas restantes instituições, o valor é de 20%). Por outro lado, o colégio católico é também aquele em que mais alunos nasceram em Espanha (81%), em contraste com as escolas públicas em que apenas 45% nasceu no país. Estes resultados dão sentido aos esforços governamentais recentes para dispersar os alunos estrangeiros pela totalidade da rede financiada pelo herário público.

5. Contra a tese da alienação: a reconstrução dos laços afectivos

Um processo que é instintivamente associado às dificuldades na transição é a quebra dos laços de vinculação com colegas e professores. Este fenómeno seria exacerbado na passagem da primária à secundária, pois enquanto a cultura da primeira privilegiaria as relações personalizadas com um grupo pequeno de actores, a cultura da segunda seguiria uma lógica da “despersonalização” (Gimeno Sacristán, 1996; Marchesi, 2000).

Os dados recolhidos colocam em causa esta interpretação. Cerca de três meses após a sua entrada no ensino secundário, 79% dos jovens declaram ter mais amigos do que na primária e apenas 20% declara ter menos. Apesar das diferenças entre grupos sociais não serem grandes, é significativo que, face a esta média, a percentagem daqueles que reconhecem ter menos amigos suba entre os filhos de empregados (24%), as raparigas (26%), aqueles que não têm ex-colegas na sua nova turma (23%) e aqueles que estudam no colégio laico (32%).

Outro dado importante é que não se encontrou correlação entre o êxito na transição académica e o facto de alguns dos seus companheiros de turma terem sido seus colegas na primária ou mesmo declararem terem mais amigos no novo ciclo. Ou seja, o aumento da dificuldade e do desinteresse, bem como a descida das notas, não parece relacionar-se com a quebra dos vínculos com os amigos da escola primária, nem mesmo com a dificuldade em criar novos vínculos na escola secundária. Em vez de uma continuidade ou de uma contradição entre o mundo escolar e o mundo adolescente (Dubet e Martuccelli, 1996), parece emergir assim uma relativa autonomia entre ambos os campos.

Apesar da mudança de um sistema de 4 *maestros* para um de 11 ou 12 *profesores*, os jovens fazem, em geral, uma avaliação positiva da sua relação com os novos docentes na ESO: 86% considera que estes se preocupam com eles, 85% que os

ajudam, 77% que os ouvem e 75% que são justos (*muitas vezes* ou *às vezes*). Aliás, a maioria dos alunos defende que, nestes itens, os seus professores não apresentam grandes diferenças em relação aos da primária. Pelo contrário, relativamente à exigência, 35% dos alunos considera que os seus novos professores são mais exigentes, contra apenas 15% que os vê como menos exigentes do que em primária.

De notar também que esta relação genericamente positiva com os professores varia um pouco em termos de grupos sociais. Os filhos de empregados são aqueles que melhor avaliam os seus professores, confirmando a sua maior identificação com a escola e a incorporação dos valores escolares no seu projecto de mobilidade social (os próprios professores são, frequentemente, originários de este grupo social, o que facilita esta identificação). Os alunos do colégio laico destacam-se também pela avaliação positiva que fazem dos seus novos professores, enquanto os restantes os colocam em geral ao nível dos ex-professores da primária. E, surpreendentemente, os rapazes sentem-se mais satisfeitos que as suas colegas relativamente aos seus professores de secundária (quadro 4).

Quadro 4. Avaliação dos alunos sobre os seus professores de secundária, em comparação com a avaliação realizada dos seus ex-professores de primária

Os professores...	Rapazes		Raparigas	
	Mais na ESO	Mais na primária	Mais na ESO	Mais na primária
...preocupam-se com os alunos	29%	22%	19%	24%
... ajudam os alunos com dificuldades	19%	24%	13%	18%
... ouvem os alunos	17%	22%	10%	24%
... são justos	24%	20%	21%	22%
... exigem demasiado	36%	10%	31%	6%
... são demasiado autoritários	28%	20%	18%	13%

6. Efeitos secundários: a imposição do modelo académico

Se a relação com colegas e professores não parece alterar-se tanto com a entrada no ensino secundário, já o mesmo não se pode dizer do modelo pedagógico. O inquérito realizado em cinco escolas do centro de Madrid confirma a tese de Gimeno Sacristán (1996) de que, no início do secundário, se assiste ao reforço de um modelo (académico) centrado em aulas expositivas e trabalhos individuais realizados em aula ou em casa, marginalizando-se as actividades de grupo, o trabalho com tecnologia e as visitas de estudo (quadro 5).

Curiosamente, apesar das claras divergências ideológicas entre as direcções e os projectos educativos das cinco escolas, não se parecem registar grandes diferenças no modelo pedagógico, excepto no caso da resolução de exercícios do livro (maior nos colégios, menor nas escolas públicas) e no caso da utilização de computadores para fins pedagógicos (em que uma escola pública se destaca pelo recurso assíduo aos

computadores, enquanto outra praticamente os ignora, sendo que os privados se situam em níveis intermédios).

Quadro 5. Actividades pedagógicas no secundário em comparação com a primária (entre parentesis, intervalo de variação entre escolas)

	Mais na ESO	Mais na primária
Aulas expositivas	38% (33 – 48)	18% (9 – 22)
Exercícios do livro	16% (13 – 19)	21% (10 – 39)
Trabalhos individuais	32% (26 – 37)	18% (9 – 26)
Trabalhos de grupo	15% (11 – 23)	42% (39 – 49)
Trabalho com computadores	18% (6 – 35)	40% (15 – 67)
Visitas de estudo	11% (4 – 19)	47% (28 – 70)

Outro sintoma é o facto de 72% dos alunos considerarem a ESO más difícil que o ensino primário, mas a grande maioria associar essa maior dificuldade às disciplinas de Ciências (59%) e de Matemática (48%). Pelo contrário, a maioria dos alunos considera Música e Educação Física, inclusive, mais fáceis que na primária. Gimeno Sacristán (1996) constatou algo de semelhante, ao identificar descidas maiores de classificações nas línguas, ciências e matemática.

De notar que este modelo pedagógico do secundário assenta num regime de funcionamento bastante diferenciado relativamente ao da primária. Em geral, os alunos passam menos tempo na escola secundária do que passavam na primária, tendo de compensar esse tempo com actividades de estudo ou de complemento educativo em casa ou noutros locais, o que os professores explicam como um ganho de autonomia e auto-responsabilidade dos estudantes. Destacam-se, a este propósito, as três escolas públicas, que aderiram recentemente ao sistema de horário contínuo, o que lhes permite comprimir as aulas em seis tempos consecutivos e libertar-se dos adolescentes por volta das 14h30 (quadro 6).

Quadro 6. % de alunos que, no secundário, passam mais tempo diário na escola e a estudar em casa, em comparação com a primária, segundo a escola

	Mais tempo na escola/dia	Mais tempo de estudo/dia
Colégio Laico	47%	60%
Colégio Católico	70%	68%
Escola Pública C	13%	33%
Escola Pública S	8%	44%
Escola Pública N	10%	47%

O incremento do tempo diário de trabalho escolar, quer na escola quer em casa, declarado pela maioria dos estudantes de ambos os colégios, parece dar razão a Power e

outros (2003) quando defendem que a transição para o secundário é mais exigente nos colégios privados e mais “suave” nas escolas públicas. Este aumento do trabalho exigido nos colégios reflecte-se no facto de mais alunos considerarem a ESO mais difícil do que a primária (80% em ambos os colégios, contra cerca de 70% nas escolas públicas) e de se sentirem um pouco mais ansiosos (cerca de 65% nos colégios declarou-se mais “stressado” do que na primária, contra 57% nas escolas públicas), mas não parece afectar os índices de insucesso (classificações e reprovações), de advertências ou de desinteresse.

Por outro lado, sabendo da relação que existe entre actividades extra-curriculares, auto-estima e sucesso escolar (San Antonio, 2004), não deixa de ser preocupante que a transição parece implicar uma descida destas práticas entre os adolescentes do Centro de Madrid, sobretudo aquelas que ocorrem no espaço escolar. Na primária, 26% dos jovens participava em actividades na escola e 29% fora da escola (sem contar com as desportivas). Na secundária, esses valores descem para 21% na escola e 28% fora. Mais preocupante é constatar que é precisamente entre os jovens das escolas públicas, aqueles que têm um horário mais reduzido, que as actividades extra-curriculares são mais raras, ocupando menos de 40% dos jovens. Aliás, a participação em actividades extra-curriculares organizadas está relacionada com a classe social: enquanto 60% dos filhos de profissionais participa em actividades de complemento em línguas, ciências ou tecnologia, esse valor desce para cerca de 40% entre os descendentes de empregados e sub-empregados.

Em virtude da dominância de um modelo pedagógico mais académico, não é de estranhar que o apoio directo dos pais ao trabalho escolar e o tempo diário dedicado ao estudo em casa, factores pouco importantes para o sucesso escolar na primária, se tornem fundamentais na ESO (quadro 7).

Quadro 7. % de reprovação na primária e na ESO, segundo o tempo diário dedicado ao estudo e ajuda ou não da família no estudo

	% reprovação na primária	% reprovação na ESO
Estuda menos de meia hora/dia	18%	40%
Estuda entre meia e 1 hora/dia	23%	26%
Estuda mais de uma hora/dia	20%	14%
Ajuda da família no estudo	21%	18%
Não ajuda da família no estudo	21%	31%

Esta mudança afundou assim as pretensões igualitaristas da ESO (Beltrán, 2000), visto que as oportunidades para estudo e lazer ao dispor dos jovens no exterior da escola são muito desiguais consoante a condição social, bem como as competências e possibilidades de as famílias apoiarem directamente as aprendizagens escolares dos seus adolescentes (Gimeno Sacristán, 1996). Essa é, possivelmente, a principal razão para que os jovens das classes mais favorecidas declarem sentir menos dificuldades na adaptação à secundária e registem uma descida menor das classificações, em comparação com os seus companheiros de meios mais desfavorecidos (quadro 8).

Quadro 8. % de alunos com mais dificuldades, desinteresse e insucesso, no ensino secundário, segundo a classe social

	Mais dificuldade	Mais desinteresse	Descida das notas
Profissionais e empresários	67%	16%	27%
Empregados	75%	18%	47%
Sub-empregados	77%	23%	44%

Este efeito de reforço da reprodução social na passagem para o secundário deve ser considerado à luz das taxas de insucesso escolar. A desigualdade social nos resultados escolares mantém-se estável: em ambas as etapas, os jovens filhos de sub-empregados têm mais do triplo das possibilidades de reprovarem que os filhos de profissionais e empresários. 30% dos descendentes de sub-empregados reprovaram na primária, uma percentagem idêntica volta a reprovarem no primeiro ano da secundária. No caso das classes profissionais e proprietárias, 8% reprovou algum dos anos de ensino primário e 9% reprovou no primeiro ano de secundário. Os filhos de empregados, por outro lado, vêem essa taxa elevar-se ligeiramente de 21% no conjunto da primária para 24% no primeiro ano de ESO.

No entanto, esta relativa estabilidade no índices de desigualdade no sucesso escolar das várias classes, entre a primária e a ESO, pode ser preocupante, se acrescentarmos que, a nível internacional, regista-se uma tendência para que o efeito de classe vá diminuindo ao longo do percurso escolar (Muller e Karle, 1993).

7. Ansiedade e liberdade: a génese do projecto identitário

Por tudo o que vimos até aqui, parece confirmar-se que a passagem da primária para a secundária, enquanto adaptação a um novo contexto institucional com regras e expectativas diferentes, implica uma série de mudanças na vida dos jovens, emocionalmente intensas e socialmente complexas (San Antonio, 2004). Acresce que ocorre num período em que os jovens estão experimentando transformações pessoais muito significativas, em particular, a passagem da infância à adolescência, envolvendo a desvinculação com os modelos parentais e a construção, suportada pelos grupos de pares, de referentes identitários individuais – aquilo a que alguns psicólogos têm equiparado a um segundo momento de individuação (Blos, 1979).

Não é, pois, de estranhar que 62% dos jovens do centro de Madrid, no primeiro ano da ESO, se sintam mais ansiosos do que na primária. Este valor não varia muito segundo a classe social, as classificações em primária, o país de origem ou o número de escolas frequentadas em primária. No entanto, esse aumento da ansiedade foi declarado por 70% das raparigas e apenas 57% dos rapazes. Se somarmos a este dado a menor identificação com os professores, podemos supor que esta transição apresenta maiores desafios às raparigas do que aos seus colegas rapazes. De forma semelhante, no seu estudo numa comunidade rural do nordeste dos Estados Unidos, San Antonio (2004) documentou que a transição tinha maior impacto na auto-estima das raparigas e mantinha-se mais estável no caso dos rapazes.

¿Y que te recuerdas del primero día en la ESO?

Pues, algunos se ponían muy nerviosos... porque decían “oye, es muy difícil, yo no puedo, no voy a pasar de curso”... Pero yo pensaba “se lo hago bien, se me esfuerzo, pues seguramente que puedo sacar algunas notas y pasar al segundo de la ESO”.

¿Y que os decían los profesores?

Que mandaban muchas exigencias... y más esfuerzo en todo.

¿Te acuerdas de alguna buena o mala experiencia en la primera semana de clases en la ESO?

Sí. Me preguntaron que era la inercia en Naturales y me quedé en blanco... no sabía. Yo... ¿qué es la inercia? No sé... es como se el cerebro se tuviera apagado o algo así. Y la profesora me dijo que me sentara. Y me puso un poco triste... por no responder...

¿Qué estabas un poco amedrentada?

Sí.

Y que te parece de tus colegas... ¿cómo están reaccionando a esto cambio?

Algunos me dicen que empiezan a llorar... porque es que se sienten como tontos... así, más o menos, al tiempo de estudiar... y al tiempo de hacer los ejercicios.

Aluna do colégio privado

Por outro lado, a transição para a ESO faz com que 67% dos jovens se sintam mais adultos. Contudo, também aqui há a contrastar que esse sentimento é partilhado por uma percentagem muito mais elevada de rapazes (73%) do que de raparigas (59%), sendo que as restantes variáveis sociais consideradas parecem ter um peso quase nulo.

Mais preocupante é o facto de, quer rapazes quer raparigas, associarem a ESO com um ciclo em que existem mais conflitos (51%) e em que os professores impõem mais advertências (62%) e mais castigos (63%). No caso dos conflitos, no entanto, os jovens do colégio católico destacam-se, pois apenas 15% considera que são agora mais frequentes em comparação com a primária. Poderia supor-se que este aumento dos conflitos e dos castigos teria a ver com uma relação problemática com colegas mais velhos. No entanto, a política das escolas visitadas parece ser a de isolar os alunos de primeiro ano de secundário relativamente aos seus companheiros de outros anos e, de facto, a maioria dos jovens inquiridos não os vê nem como fonte de ajuda/referência nem como fonte de acoso e desconcentração.

Além disso, apesar de os professores e o regime de funcionamento da secundária se apoiarem numa maior autonomia dos estudantes, a verdade é que apenas uma minoria de jovens sente esta transição como um ganho de liberdade. Como notam Dubet e Martuccelli (1996) ou San Antonio (2004), é importante discutir se esta estabilidade nos índices de liberdade não vai contra as expectativas dos adolescentes, imersos no tal processo de “segunda individuação”, conduzindo a uma incapacidade das “escolas médias” em lidar com o “mundo adolescente” e, portanto, favorecendo práticas de resistência e/ou de evasão.

Há, contudo, diferenças curiosas. Os alunos do colégio laico destacam-se por afirmar que se sentem mais livres na ESO (64% contra uma média de 54%), o que reflecte um projecto pedagógico baseado no desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos jovens. Este valor é ainda mais significativo que acrescentarmos que os jovens da classe profissional (sobre-representados no colégio laico) são precisamente aqueles que menos sentem o ganho de liberdade (49% contra 56% no caso dos filhos de sub-empregados).

A génese dos projectos identitários tem também a ver com alguma capacidade para se projectar no futuro. Assim, embora seja visível um desejo generalizado de mobilidade social ascendente, é significativa a relação existente (já aos 12/13 anos) entre a profissão em que os jovens se imaginam aos 30 anos, a sua classe social de

origem (quadro 9) e o seu trajecto de escolaridade até ao momento. Assim, dos alunos que já repetiram, 23% prefere sonhar com uma profissão ligada ao desporto ou ao espectáculo, enquanto 18% assume que possivelmente será operário ou empregado. Estes valores descem para 13% e 4%, entre aqueles que ainda não repetiram.

Quadro 9. Profissão que imaginam desempenhar com 30 anos, agregada em categorias, segundo a classe social de origem

Classe de origem	Profissão imaginada com 30 anos (categorias)			
	Profissionais e empresários	Vendedores e administrat.	Operários e empregados	Desportos e espectáculos
Profissionais e empresários	76%	16%	2%	7%
Empregados	59%	13%	11%	17%
Sub-empregados	49%	24%	11%	16%

Final. Individualização e exclusão

No coração da modernidade tardia encontra-se uma nova relação dos indivíduos com as instituições, marcada por processos permanentes e recíprocos de reflexividade, negociação e tensão (Giddens, 1991; Beck-Gernsheim, 2003). Se é hoje quase impossível viver à parte das instituições, também nunca os indivíduos as colocaram tanto em questão, na busca pela sua autenticidade e independência. E a escola é talvez a principal instituição propulsora deste fenómeno, ao permitir índices de individualização e reflexividade sem precedentes, mas também uma das quais mais sofre com esta desvinculação (Dubet e Martuccelli, 1996).

Depois de um “período de latência” na infância, os adolescentes irrompem subitamente neste contexto de “individualização”, através de manifestações mais ou menos violentas de recusa e resistência ou, mais frequentemente, com aquilo a que designei noutra trabalho por “práticas de adesão distanciada” (Abrantes, 2003).

É já um lugar comum falar da oposição entre professores e alunos, sobretudo durante a adolescência, sendo a mudança para o ensino secundário um momento chave de desvinculação e insubordinação. Mas a presente investigação no primeiro ano da secundária coloca em causa alguns dos seus pressupostos. Por um lado, apesar dos professores documentarem uma crescente agressividade e indisciplina, ao final de três meses, a maioria dos jovens considera as matérias mais interessantes e demonstra uma percepção positiva dos seus (novos) professores, declarando que estes são, em geral, justos, se preocupam e tentam ajudar aqueles que têm mais dificuldade. Por outro lado, a relação de negociação constante a que submetem os professores parece ter paralelo com a relação ambígua que os professores mantêm com as autoridades educativas. Isto é, uma relação de crítica constante, de aceitação de certas regras, de resistência a outras ou, mais genericamente, de interpretar e incorporar as orientações de acordo com os seus próprios princípios e propósitos.

No entanto, bastará dizer que, em 2005, nas escolas do centro de Madrid, 22% dos adolescentes reprovou no 1º ano de ESO para compreender que existem problemas

na transição para um ciclo que se diz universal, sobretudo quando notamos que esse insucesso massivo pouco tem a ver com modelos familiares ou países de origem dos alunos, como crêem muitos professores, mas que, passados mais de 30 anos dos estudos de Bourdieu e Passeron (1970), continua muito condicionado pela classe social de origem dos jovens. Quase um terço dos empregados desqualificados e precários vê os seus filhos reprovar no primeiro ano da ESO (contra apenas um em cada dez profissionais), o que indicia taxas de reprodução social bastante elevadas.

O Ensino Secundário Obrigatório, em Espanha, foi uma criação dos governos socialistas, nos anos 90, para aumentar os índices de escolaridade da população e reduzir a desigualdade de oportunidades (Beltrán Duarte, 2000). No entanto, as representações dos professores e os modelos pedagógicos vigentes parecem apontar para uma maior identificação com um modelo académico e selectivo (do ensino secundário tradicional) do que com uma lógica de ensino inclusivo, orientada para a cidadania e a igualdade de oportunidades. É disso reflexo o aumento, no primeiro ano da ESO, das taxas de repetência, bem como a sua associação aos grupos sociais mais desfavorecidos. E mais surpreendentes são as poucas variantes entre as cinco escolas estudadas, apesar dos seus distintos modelos organizacionais e ideologias pedagógicas. As aulas expositivas, o estudo em casa, os exames e as classificações reforçam o seu peso em relação à primária, enquanto outras actividades pedagógicas são muito periféricas (nas escolas privadas) ou quase inexistentes (nas públicas).

As entrevistas realizadas aos professores deste ano de escolaridade confirmam a teoria de Feito (2002) de que muitos dos professores nunca entraram no espírito da lei que criou o Ensino Secundário Obrigatório, em meados de 90, resistindo às mudanças impostas, factor que terá também agravado com a “contra-reforma” de carácter conservador e elitista, levada a cabo pelos governos PP na viragem do milénio.

As questões do “controlo” e do “nível” tornam-se, pois, obsessões docentes. Em particular, a discussão sobre o “nível” presta-se a verdadeiras “mitificações”. Por exemplo, quando solicitados a comparar o sistema actual com o anterior, muitos professores disseram que agora o “nível” baixara porque todos os alunos vêm para as escolas secundárias, não se compreendendo se estavam a comparar o actual 1º da ESO com o antigo 7º de EGB (que era também obrigatório para todos) ou com o antigo 1º de Secundaria (que equivale ao 9º ano de escolaridade).

Y lo que veo también es que el nivel ha bajado muchísimo! Porque ahora, como toda la gente viene para los institutos, tienes que manejar con el problema de haber, en cada grupo, 3 niveles muy diferentes. O sea: los que quieren aprender, que los hay todavía; los inmigrantes, que son buenos, pero que vienen con desfases; y los repetidores, esos gilipollas que solo vienen para perturbar... y que, de verdad, logran boicotear tus clases. ¿Y que haces? ¿A quien vas dar más atención? Es que, como está ahora, el sistema no protege el derecho de los que quieren aprender y eso tampoco me parece bien.

Professora de uma escola pública

Os dados recolhidos sugerem que este modelo dificulta a adaptação e facilita a exclusão dos jovens de contextos mais distantes da cultura escolar, mesmo para aqueles que desfrutam de condições de vida mais estáveis e mobilizam esforços significativos, com o apoio das suas famílias, em projectos de mobilidade social via sistema de ensino.

Além disso, apesar dos professores enfatizarem acima de tudo os acréscimos de autonomia e responsabilidade individual, a ESO parece também defraudar as expectativas de maior criatividade e liberdade, difundidas sobretudo entre os jovens das “novas classes médias” e que associam a adolescência à gênese de um processo incessante de busca da autenticidade e de construção de projectos identitários originais (o colégio laico representa uma excepção neste ponto, ainda que parcial).

É este o principal desafio de uma educação “secundária” e “para todos” que, talvez por essa duplicidade, demonstra uma identidade vulnerável e, enquanto não se assumir como uma instituição em si mesma com um modelo pedagógico próprio, adaptado à sociedade e aos adolescentes actuais, arrisca-se a ser um ensino elementar ou para muito poucos.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Beck, Ulrich e Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*, Barcelona, Paidós.
- Beltrán Duarte, Remedios (2000), *Función del Discurso en las Reformas Educativas: Principios y Contexto Escolar de la ESO*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Blos, Peter (1979, 1981), *La Transición Adolescente*, Buenos Aires, ASAPPIA.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Social du Judgement*, Paris, Minuit.
- Corsaro, William (2005), *The Sociology of Childhood: Second Edition*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Dahrendorf, Ralf (2003), “El nuevo subproletariado”, em Rafael Díaz-Salazar (org.), *Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI*, Madrid, Ediciones HOAC.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996), *À l'École: Sociologie de l'Éxperience Scolaire*, Paris, Editions Le Seuil.
- Eder, Klaus (1993), *The New Politics of Class: Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies*, Londres, Sage Publications.
- Erikson, Erik (1972), *Sociedad y Adolescencia*, Mexico, Siglo XXI.
- Feito Alonso, Rafael (2002), *Una Educación de Calidad para Todos*, Madrid, Siglo XXI.
- Gewirtz, Sharon, Stephen Ball e Richard Bowe (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Giddens, Anthony (1991, 1997), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.

- Gimeno Sacristán, José (1996), *La Transición a la Educación Secundaria*, Madrid, Ediciones Morata.
- Lahire, Bernard (1998, 2002), *Homem Plural: os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Vozes.
- Machado, Fernando Luís (2004), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Marchesi, Álvaro (2000), *Controversias en la Educación Española*, Madrid, Alianza Editorial.
- Muller, Walter e Wolfgang Karle (1993), "Social selection in educational systems in Europe", *European Sociological Review*, vol. 9 (1), Oxford, Oxford University Press, pp. 1-23.
- Power, Sally, Tony Edwards, Geoff Whitty e Valerie Wigfall (2003), *Education and the Middle Class*, Buckingham, Open University Press.
- San Antonio, Donna Marie (2004), *Adolescent Lives in Transition: How Social Class Influences the Adjustment to Middle School*, Albany, State University of New York Press.
- Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.