

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÁDIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE AS FORMAS DE PREPARAÇÃO PARA O INGRESSO
NO ENSINO SUPERIOR: UMA EDUCAÇÃO NA SOMBRA OU UMA SOMBRA
NA EDUCAÇÃO?**

Porto Alegre
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÁDIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE AS FORMAS DE PREPARAÇÃO PARA O INGRESSO
NO ENSINO SUPERIOR: UMA EDUCAÇÃO NA SOMBRA OU UMA SOMBRA NA
EDUCAÇÃO?**

Porto Alegre

2013

NÁDIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE AS FORMAS DE PREPARAÇÃO PARA O INGRESSO
NO ENSINO SUPERIOR: UMA EDUCAÇÃO NA SOMBRA OU UMA SOMBRA NA
EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.

Orientadora: Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C355i Castro, Nadia Studzinski Estima de
Investigação sobre as formas de preparação para o
ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou um
sombra na educação? / Nádía Studzinski de Castro. – Porto
Alegre, 2013.
186 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,
PUCRS.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Qualidade. 4. Tutoria
privada. I. Castro, Marta Luz Sisson de. II. Título.

CDD 373.81

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

NÁDIA STUDZINSKI ESTIMA DE CASTRO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE AS FORMAS DE PREPARAÇÃO PARA O INGRESSO
NO ENSINO SUPERIOR: UMA EDUCAÇÃO NA SOMBRA OU UMA SOMBRA NA
EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro - PUCRS (Orientadora)

Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho - PUCRS

Prof. Dr. Jorge Adelino Rodrigues da Costa - UA

Porto Alegre
2013

Dedico esta dissertação a todos aqueles que estão envolvidos na tarefa de educar as gerações que desenharam o futuro do Brasil. A vocês, educadores, meu respeito e minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos primeiros são direcionados à minha família, são eles o maior suporte e incentivo na construção deste trabalho.

Agradeço, em especial, à minha orientadora professora Dra Marta Luz Sisson de Castro por todos os momentos de aprendizagem e pela possibilidade de construção desta pesquisa gratificante.

Aos colegas de Mestrado, um muito obrigada pelo companheirismo e apoio em todos os momentos de construção de conhecimento.

Aos professores do PPGEduc agradeço pelos momentos ricos de debate que possibilitaram a construção de um conhecimento reflexivo e mostraram a diversidade de olhares que podemos ter dos processos educativos.

Às funcionárias da secretaria do PPGEduc sou muito grata pela atenção e pela ajuda no percurso deste caminho.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) meus sinceros agradecimentos pela bolsa concedida.

Aos colegas do PET-Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos primeiros momentos de descoberta da paixão pela pesquisa científica. Em especial, à Profa. Dra. Luciene Juliano Simões, primeira orientadora e exemplo de educadora.

Agradeço com muito carinho às escolas e suas coordenações pedagógicas que me receberam com muita atenção e permitiram que a pesquisa fosse efetivada.

Aos alunos participantes da pesquisa agradeço de forma muito especial. Foram vocês as figuras mais importantes que construíram este trabalho complexo e significativo.

À Banca Examinadora agradeço pelo aceite em compartilhar este momento de extrema importância que simboliza a conclusão de uma grande etapa em minha vida.

Em especial, agradeço a todos os autores que serviram de referência para a construção desta dissertação. Sem as reflexões construídas por eles não seria possível compreender o fenômeno aqui investigado.

O outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2001, p. 110)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central construir um panorama do mercado das explicações no contexto dos alunos finalizantes do Ensino Médio, da rede pública municipal, pública estadual e da rede privada do município de Porto Alegre, pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul. A partir do uso da ferramenta questionário, foi possível elaborar, além do panorama das aulas particulares, dados sobre o perfil dos alunos concluintes da última etapa da escola básica e as suas intenções quanto à continuação dos estudos a nível de Educação Superior e, por conseguinte, as suas interpretações sobre a importância, ou não, da continuidade dos estudos e, também, sobre as formas de preparação para o enfrentamento desta nova etapa, marcada pelos vestibulares. Foram convidados a responder o questionário alunos de três diferentes escolas do município de Porto Alegre, escolhidas a partir do critério de maior número de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, por respectiva dependência administrativa. Utilizou-se de forma central uma abordagem de pesquisa quantitativa, complementada por uma abordagem qualitativa, para a possibilidade de construção de três panoramas. Primeiro, um dedicado ao aluno; um segundo, sobre a família e um terceiro panorama, o das aprendizagens. Este último abordou as aulas particulares em dois contextos, primeiro no Ensino Fundamental e em segundo no Ensino Médio. O último dos panoramas analisou, também, questões relacionadas com atividades extracurriculares, com a intenção de continuar os estudos no Ensino Superior e a preparação para o exames de admissão. O questionário elaborado para esta investigação teve como base pesquisas anteriores sobre o mesmo tema, as quais fizeram uso da mesma ferramenta, mas com as suas peculiaridades: Paviot (In. Bray, 2009), Costa et al.(2009) e Mariucci (2012). Em relação ao tema “educação na sombra” a pesquisa tem o seu aporte teórico no autor pioneiro no assunto Bray (1999a, 1999b, 2003a, 2003b e 2009). Com relação ao tema educação na sombra, mas com relação às análises de diferentes contextos, temos outros autores de extrema importância para a construção deste trabalho: Costa et al. (2007, 2009 e 2012), Gomes(2010), Mariucci et al. (2012), Nascimento (2007) e Vasconcelos (2005). Sobre a questão a ser debatida referente ao capital cultural e aos novos herdeiros, algumas reflexões de Bourdieu (1967, 1997, 1998 e 2011) foram utilizadas. A análise de todo o material permitiu a inferência de que o recorte espaço-temporal feito demonstra estar seguindo a mesma tendência mundial com relação a mercantilização da educação. Onde a preparação para o enfrentamento dos exames de ingresso no Ensino Superior está diretamente relacionado com a frequência em aulas específicas, realizadas além do espaço escolar. Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o avanço da discussão sobre os processos de democratização da educação. Acredita-se ser produtiva a leitura desta reflexão por formuladores de políticas, educadores, gestores da educação e todos interessados em refletir sobre a atual situação da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Educação na sombra. Tutoria Privada. Capital Cultural. Novos Herdeiros.

ABSTRACT

This research aimed to build a panoramic vision of the market of explanations in the context of students of the last year of public and private high school students from the municipality of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. Using a questionnaire has been possible, to create a profile of students of the last stage of basic school and also their intentions about higher education and therefore their interpretations about the importance, or not, of the continuity of studies and also on ways of preparing to face the new stage, marked by the college entrance examinations. The instrument provided an overview of the activity of tutoring adopted by these students. Were asked to answer the questionnaire students from three different schools in Porto Alegre. The quantitative research was used as the central methodological approach, but the qualitative research was used too. Three scenery were constructed: first one about the student profile, the second about the student family and third one about their learning needs. This one addressed the shadow education, first moment about its operation during elementary education and after in high school. The last scenery analyzed the issues related with extracurricular activities and the preparation for the entrance exams to higher education. The questionnaire developed for this research was based on previous research on the same topic and elaborated by other researchers which made use of the same tool, but with their peculiarities about their countries: Paviot (In. Bray, 2009), Costa et al. (2009) and Mariucci (2012). About the topic "shadow education" the contribution is centered in the pioneering author Mark Bray (1999a, 1999b, 2003a, 2003b and 2009). The regard to the topic that analyze different global contexts this work was used: Costa et al. (2007, 2009 and 2012), Gomes (2010), Mariucci et al. (2012), Nascimento (2007) and Vasconcelos (2005). Bourdieu (1967, 1997, 1998 and 2011) were used as a reference for the debate on the topic related to cultural capital and also on the topic related to the new heirs. The analysis of all the material allowed the inference that the specific space-time shows to be done following the same trend with respect to global commodification of education. Where the preparation for facing the entrance examinations in higher education is directly related to the frequency in specific classes, performed beyond school. Finally, it is expected that this work will contribute to the advancement of the discussion about the processes of democratization of education. Believed to be a productive reading this reflection by policymakers, educators, education managers and everyone interested in reflecting on the current state of Brazilian education.

Keywords: Education. Shadow Education. Private Tutoring. Cultural Capital. New Heirs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Porto Alegre.....	81
--------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estabelecimentos de Ensino por Etapas e/ou Modalidades de Ensino – RS 2012.....	70
Tabela 2 – Dados informativos dos bairros de Porto Alegre.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Escolas por Série.....	69
Gráfico 2 - Número de Matrículas no Ensino Médio da Redes Particular, Municipal e Estadual do Município de Porto Alegre.....	72
Gráfico 3 – Escola Particular: Idade.....	86
Gráfico 4 – Escola Estadual: Idade.....	86
Gráfico 5 – Escola Municipal: Idade.....	87
Gráfico 6 – Escola Particular: Gênero.....	88
Gráfico 7 – Escola Estadual: Gênero.....	89
Gráfico 8 – Escola Municipal: Gênero.....	89
Gráfico 9 – Escola Particular: Bairros de residência.....	91
Gráfico 10 – Escola Estadual: Bairros de residência.....	92
Gráfico 11 – Escola Municipal: Bairros de residência.....	93
Gráfico 12 – Escola Particular: Número de Irmãos.....	94
Gráfico 13 – Escola Estadual: Número de Irmãos.....	94
Gráfico 14 – Escola Municipal: Número de Irmãos.....	95
Gráfico 15 – Escola Particular: Responsável.....	97
Gráfico 16 – Escola Estadual: Responsável.....	98
Gráfico 17 – Escola Municipal: Responsável.....	98
Gráfico 18 – Escola Particular: Estado civil dos pais.....	100
Gráfico 19 – Escola Estadual: Estado civil dos pais.....	101
Gráfico 20 – Escola Municipal: Estado civil dos pais.....	101
Gráfico 21 – Escola Particular: Grau de instrução do pai.....	103
Gráfico 22 – Escola Particular: Grau de instrução da mãe.....	103
Gráfico 23 – Escola Estadual: Grau de instrução do pai.....	104
Gráfico 24 – Escola Estadual: Grau de instrução da mãe.....	105
Gráfico 25 – Escola Municipal: Grau de instrução do pai.....	106
Gráfico 26 – Escola Municipal: Grau de instrução da mãe.....	107
Gráfico 27 – Escola Particular: Ocupação profissional do pai.....	109
Gráfico 28 – Escola Particular: Ocupação profissional da mãe.....	110
Gráfico 29 – Escola Estadual: Ocupação profissional do pai.....	111
Gráfico 30 – Escola Estadual: Ocupação profissional da mãe.....	112

Gráfico 31 – Escola Municipal: Ocupação profissional do pai.....	113
Gráfico 32 – Escola Municipal: Ocupação profissional da mãe.....	114
Gráfico 33 - Escola Particular: Inserção no ambiente escolar.....	116
Gráfico 34 - Escola Estadual: Inserção no ambiente escolar.....	116
Gráfico 35 - Escola Municipal: Inserção no ambiente escolar.....	116
Gráfico 36 – Escola Municipal: Motivos para a <u>positividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	117
Gráfico 37 – Escola Estadual: Motivos para a <u>positividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	117
Gráfico 38 – Escola Particular: Motivos para a <u>positividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	117
Gráfico 39 – Escola Particular: Motivos para a <u>negatividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	118
Gráfico 40 – Escola Estadual: Motivos para a <u>negatividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	118
Gráfico 41 – Escola Municipal: Motivos para a <u>negatividade</u> da inserção no ambiente escolar.....	119
Gráfico 42 - Escola Particular: Mudança de escola.....	120
Gráfico 43 - Escola Estadual: Mudança de escola.....	120
Gráfico 44 – Escola Municipal: Mudança de escola.....	120
Gráfico 45 – Escola Particular: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem.....	121
Gráfico 46 – Escola Estadual: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem.....	121
Gráfico 47 – Escola Municipal: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem.....	121
Gráfico 48 - Escola Particular: frequência em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123
Gráfico 49 – Escola Estadual: frequência em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123
Gráfico 50 – Escola Municipal: frequência em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123
Gráfico 51 – Escola Particular: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123
Gráfico 52 – Escola Estadual: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123

Gráfico 53 – Escola Municipal: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental.....	123
Gráfico 54 - Escola Particular: frequência em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	124
Gráfico 55 – Escola Estadual: frequência em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.	124
Gráfico 56 – Escola Municipal: frequência em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	124
Gráfico 57 - Escola Particular: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	125
Gráfico 58 – Escola Estadual: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	125
Gráfico 59 – Escola Municipal: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	125
Gráficos 60 - Escola Particular: horas semanais frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	126
Gráfico 61 – Escola Estadual: horas semanais frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	126
Gráfico 62 – Escola Municipal: horas semanais frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	126
Gráfico 63 - Escola Particular: número de alunos nas aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	127
Gráfico 64 – Escola Estadual: número de alunos nas aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	127
Gráfico 65 – Escola Municipal: número de alunos nas aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	127
Gráfico 66 - Escola Particular: local das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	128
Gráfico 67 – Escola Estadual: local das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	128
Gráfico 68 – Escola Municipal: local das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	128
Gráfico 69 - Escola Particular: ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	129

Gráfico 70 – Escola Estadual: ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	129
Gráfico 71 – Escola Municipal: ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	129
Gráfico 72 - Escola Particular: pagamento do ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	130
Gráfico 73 – Escola Estadual: pagamento do ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	130
Gráfico 74 – Escola Municipal: pagamento do ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	130
Gráfico 75 - Escola Particular: quem desejou que o aluno frequentasse aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	131
Gráfico 76 – Escola Estadual: quem desejou que o aluno frequentasse aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	131
Gráfico 77 – Escola Municipal: quem desejou que o aluno frequentasse aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013.....	131
Gráfico 78 – Escola Particular: investimento financeiro mensal aproximado em aulas particulares.....	132
Gráfico 79 - Escola Particular: frequência em atividades extracurriculares ao longo do ano letivo de 2013.....	133
Gráfico 80 – Estadual: frequência em atividades extracurriculares ao longo do ano letivo de 2013.....	133
Gráfico 81 – Escola Municipal: frequência em atividades extracurriculares ao longo do ano letivo de 2013.....	133
Gráficos 82 - Escola Particular: tipo de atividade extracurricular frequentada ao longo do ano letivo de 2013.....	134
Gráfico 83 – Escola Estadual: tipo de atividade extracurricular frequentada ao longo do ano letivo de 2013.....	134
Gráfico 84 –Escola Municipal: tipo de atividade extracurricular frequentada ao longo do ano letivo de 2013.....	135
Gráfico 85 – Escola Particular: investimento financeiro mensal aproximado em atividades extracurriculares.....	136
Gráfico 86 – Escola Municipal: investimento financeiro mensal aproximado em atividades extracurriculares.....	136

Gráfico 87 – Escola Particular: motivação pelos estudos de língua estrangeira.....	137
Gráfico 88 - Escola Estadual: motivação pelos estudos de língua estrangeira.....	138
Gráfico 89 – Escola municipal: motivação pelos estudos de língua estrangeira.....	138
Gráfico 90 – Escola Particular: motivação pelos esportes.....	139
Gráfico 91 – Escola Municipal: motivação pelos esportes.....	139
Gráfico 92 - Escola Particular: ingresso no Ensino Superior.....	140
Gráfico 93 – Escola Estadual: ingresso no Ensino Superior.	140
Gráfico 94 – Escola Municipal: ingresso no Ensino Superior.	140
Gráfico 95 – Escola Particular: motivação para o ingresso no Ensino Superior.....	141
Gráfico 96 – Escola Estadual: motivação para o ingresso no Ensino Superior.....	142
Gráfico 97 – Escola Municipal: motivação para o ingresso no Ensino Superior.....	143
Gráfico 98 – Escola Municipal: motivação para o não ingresso no Ensino Superior.....	143
Gráfico 99 – Escola Particular: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior.....	148
Gráfico 100 - Escola Particular: outras formas de preparação.....	148
Gráfico 101 – Escola Estadual: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior.....	149
Gráfico 102 - Escola Estadual: outras formas de preparação.....	149
Gráfico 103 – Escola Municipal: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior.....	149
Gráfico 104 - Escola Municipal: outras formas de preparação.....	149

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

EUA – Estados Unidos da América

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PET – Programa de Educação Tutorial

PIB – Produto Interno Bruto

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE SÍMBOLOS

Ha - hectares

a.a. – ao ano

h – horas

R\$ - reais

€ - euro

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA.....	20
1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA.....	20
1.1.1 Caminhos percorridos: aprendizagens.....	20
1.1.2 Caminhos percorridos: anseios.....	23
1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO A PARTIR DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	25
1.2.1 Problemática de pesquisa.....	26
1.2.2 Objetivos.....	26
1.2.2.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	26
1.2.2.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 AULAS PARTICULARES: ORIGEM DO FENÔMEMO NO BRASIL.....	27
2.2 EDUCAÇÃO NA SOMBRA: A METÁFORA DE MARK BRAY.....	33
2.2.1 Mark Bray: uma dimensão global da educação na sombra.....	35
2.3 XPLICA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE PORTUGAL.....	40
2.4 O CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO NA SOMBRA.....	47
2.4.1 Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo.....	47
2.4.2 Uma sombra na educação brasileira: os explicadores do Rio de Janeiro.....	52
2.5 EDUCAÇÃO NA SOMBRA À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.....	56
3 CAMINHO INVESTIGATIVO.....	62
3.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS.....	63
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	68
3.3 AGENTES INVESTIGADOS.....	72
3.4 ÉTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	73
3.5 COLETA DE DADOS.....	74
3.5.1 Construção do instrumento de pesquisa.....	75
3.5.2 Pré-teste do instrumento de pesquisa.....	76
3.5.3 Instrumento final.....	76
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS SELECIONADAS COM RELAÇÃO AO ESPAÇO GEOGRÁFICO OCUPADO POR ELAS DENTRO DO MUNICÍPIO.....	79
4.2 ANÁLISE DO PANORAMA INDIVIDUAL.....	84
4.2.1 Panorama Individual: Idade.....	84
4.2.2 Panorama Individual: Gênero.....	87
4.2.3 Panorama Individual: Bairro de Residência.....	89

4.2.4 Panorama Individual: Número de Irmãos.....	92
4.3 PANORAMA FAMILIAR.....	94
4.3.1 Panorama familiar: responsáveis.....	94
4.3.2 Panorama familiar: estado civil dos pais.....	97
4.3.3 Panorama familiar: grau de instrução dos pais/responsáveis.....	101
4.3.4 Panorama familiar: ocupação profissional dos pais/responsáveis.....	107
4.4 PANORAMA DE APRENDIZAGENS.....	114
4.4.1 Panorama de aprendizagens: inserção no ambiente de aprendizagem.....	114
4.4.2 Panorama de aprendizagens: matérias.....	120
4.4.3 Panorama de aprendizagens: educação na sombra e o panorama das aulas particulares.....	121
4.4.4 Panorama de aprendizagens: atividades extracurriculares.....	132
4.4.5 Panorama de aprendizagens: ingresso no ensino superior.....	139
4.5 INFORMAÇÕES ADICIONAIS.....	152
5 ENTRELAÇAMENTOS: DA TEORIA PARA A REALIDADE.....	155
5.1 A CASA E SEUS MESTRES: DA ORIGEM DO FENÔMENO PARA O TEMPO PRESENTE.....	156
5.2 MARK BRAY E O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO NA SOMBRA: PROXIMIDADES DE CONTEXTOS.....	157
5.3 XPLICA: APROXIMAÇÕES DE ANÁLISES.....	160
5.4 OS EXPLICADORES DO RIO DE JANEIRO: ENTRELAÇANDO PERSPECTIVAS.....	162
5.5 UMA SOMBRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS.....	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	165
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES.....	172
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	173
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	175
ANEXOS.....	178
ANEXO A - INSTRUMENTO DE PESQUISA DE PAVIOT.....	179
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ELABORADO E UTILIZADO POR JORGE ADELINO COSTA, ANTÔNIO NETO MENDES E ALEXANDRE VENTURA.....	180
ANEXO C - QUESTIONÁRIO USADO PELO SERVIÇO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR A PEDIDO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	182
ANEXO D - QUESTIONÁRIO ELABORADO E UTILIZADO PELOS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUCRS.....	183

1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA

Se esse é agora meu ponto de partida, como cheguei a ele? Há aqui toda uma história.
(MARQUES, 2006, p. 18)

O chegar em determinado ponto da vida acadêmica, profissional e pessoal não acontece por mero acaso do destino. Decisões são tomadas e direcionam as pessoas na construção de suas trajetórias. A possibilidade de mudança depende apenas daqueles que dizem sim ou não quando deparados com determinadas encruzilhadas na vida. O caminho é traçado a partir das escolhas feitas e nada mais. Assim sendo, neste momento inicial de reflexão, pretende-se discorrer brevemente sobre a trajetória percorrida pela pesquisadora até aqui. Contextualizando desta forma a pesquisa construída. Explicando as formas e os porquês do caminho traçado até aqui. No entanto, este percurso permite a construção de um grande texto de fatos embaralhados e guardados na memória, seria, assim, muito extenso, então, ele passa a ser delimitado da seguinte forma: primeiro será narrada a trajetória de aprendizagens e, em um segundo momento, a trajetória de anseios, ou melhor, questionamentos. Estes que levam a investigação científica a ser desenvolvida. A partir das inúmeras perguntas que fazemos sobre a nossa prática e sobre o nosso contexto temos a possibilidade de elaborar questões a serem debatidas de uma forma mais contundente e reflexiva. Hoje, tenho certeza que a minha escolha pelo campo da educação foi sendo construída a partir das escolhas anteriormente feitas. Nada foi por acaso. Tudo tem um porquê.

1.1.1 Caminhos Percorridos: aprendizagens

O interesse e a motivação pela carreira acadêmica, baseada na investigação e na descoberta de novas aprendizagens não surge do vazio. Pelo contrário, o caminho percorrido pelo (futuro) pesquisador sofre influência direta do percurso construindo ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O trajeto construído até esta pesquisa serve de forma esclarecedora para entendermos como esta reflexão começa a ser construída.

Este primeiro momento tem como objetivo apresentar brevemente a minha trajetória de estudos e trabalhos, analisando-os de forma crítica para expor qual a relação e qual o significado deles levando em conta a minha escolha e trajetória profissional. Ao longo de sua elaboração, procuro destacar os elementos que se correlacionam com o tema estudado e desenvolvido nos meus estudos de mestrado. Desta forma, é possível contextualizar este processo investigativo no tempo e no espaço, passando, assim, a ter uma maior significação.

A escolha pela carreira de professora de línguas portuguesa e francesa foi sendo desenhada desde os tempos de escola básica, no Ensino Fundamental. Mais precisamente na 8ª série do Ensino Fundamental, quando tive a oportunidade de conviver com uma maravilhosa professora de português. Com ela a minha paixão pela leitura e pela nossa língua foi sendo estimulada. Claro que a paixão pela leitura vem desde casa, pois sou o “espelho” da minha mãe em se tratando de amor pela literatura. Esta paixão foi sendo motivada ao longo dos anos por eles, mãe e professores. Quanto ao meu pai, sempre foi um modelo de dedicação, com relação aos estudos. Foi aquela figura que sempre incentivou e mostrou ser possível construir uma carreira como professora. Decidi, então, fazer o curso de língua inglesa – escola de idiomas – onde realizei 8 anos de estudos. A paixão pelo estudo das línguas só aumentou. Resolvi optar pelo curso de Licenciatura em Letras e recebi todo o apoio necessário. Estava fazendo algo por amor. Assim chegamos ao primeiro degrau deste caminho.

Na faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – onde ingressei no ano de 2006 - encontrei novos mestres/orientadores, os quais continuaram despertando a paixão pelo mundo das línguas, das literaturas e da reflexão sobre a educação. Descobri que existia um mundo de conhecimentos a ser investigado.

Como sentia um imenso interesse pela pesquisa, participei do processo de seleção para uma bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET) mantido e incentivado pela Sesu/MEC. O interesse pela bolsa PET surgiu no momento em que descobri a estrutura e os objetivos do PET. O foco está no incentivo a atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão e visam a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O apoio financeiro é recebido, tanto pelo tutor quanto pelo bolsista, de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica. Ou seja, o programa apresenta uma abrangência imensa, o aluno não fica limitado à iniciação científica, pelo contrário, ele pode e deve realizar atividades em outros domínios, como ensino e extensão.

A primeira formação do grupo contava com 4 bolsistas, mas em seguida o grupo foi aumentando e conquistando novas mentes pesquisadoras. Não posso deixar de citá-los, pois fizeram parte importante no processo de aprendizagem sobre como se faz pesquisa, ensino e extensão, são eles: Abel Prates, Aline Lampert, Bruno Scortegagna, Camila Felipe, Cristina Bordinhão, Gabriela Cardoso, Henrique Giácomo, Joana Luz, Maria Fernanda Viegas, Raquel Luz, Regina Fleck, Renata Simone Land. Junto com eles comecei a descobrir e entender o mundo da pesquisa científica. Claro que a figura central foi a professora e orientadora Luciene Juliano Simões, peça central no desenvolvimento de toda esta trajetória. Ela foi quem continuou mostrando que caminhos ricos eram possíveis de serem seguidos no mundo da investigação científica.

Toda a aprendizagem conquistada na graduação, e mais a construída junto com os colegas do PET, foram os fatores mais influentes para que eu seguisse dentro do mundo acadêmico. Concluí a graduação no ano de 2010 e, logo em seguida, comecei a ministrar aulas de francês em um curso privado de Porto Alegre. Com os contatos feitos na escola acabei ministrando, concomitantemente, aulas particulares de línguas francesa e portuguesa. O público com quem trabalhei foi o mais diversificado, desde ensino de francês para crianças até preparação para provas de proficiência. A faixa etária contemplava uma gama imensa de pessoas. Durante o ano de 2011 me dediquei exclusivamente as aulas.

No final de 2011 decidi participar da seleção para o mestrado em educação, por perceber este campo como um lugar de constantes transformações e que demanda muita atenção. Nele encontramos muitas das explicações sociais para o mundo em que vivemos. As mudanças são constantes e precisam ser investigadas. Conquistei o primeiro lugar na seleção e ganhei uma bolsa CNPq. Passei a dedicação exclusiva ao mestrado. A partir deste momento, conheci a minha orientadora - professora Marta Luz Sisson de Castro - que vem sendo a minha base no mestrado. Assim sendo, mais alguns degraus foram alcançados até esta etapa, mas onde muitos outros são almejados.

Ingressando no mestrado descobri que fazer pesquisa é algo muito mais complexo do que o imaginado na graduação. No entanto, as disciplinas cursadas ao longo do mestrado foram construindo a possibilidade de enfrentamento de problemas. A possibilidade de trocas com os colegas e com os professores foi de extrema importância para a compreensão, mais clara e definida, do que pretendia construir como objeto de investigação. A partir de uma disciplina específica, ministrada pela minha orientadora, tive o esclarecimento necessário para a definição do meu tópico de investigação. O contexto já era algo conhecido por mim, no

entanto a compreensão crítica do lugar em que estava inserida (aulas particulares, tutoria, explicações e etc.) ainda não tinha sido feita. Os anseios eram muitos, mas pouco observados.

Passo, então, para o tópico seguinte que irá trabalhar a questão dos anseios presentes na minha trajetória, os quais me conduziram para a área de pesquisa em educação.

1.1.2 Caminhos Percorridos: anseios

Ao realizar os meus estágios de língua francesa, ainda na graduação, tive a oportunidade de trabalhar com crianças do Ensino Fundamental de uma escola da Lomba do Pinheiro – bairro da cidade de Porto Alegre que sofre socialmente e economicamente com a desigualdade do país. Em contrapartida, nas minhas aulas particulares, trabalhava na casa de crianças pertencentes a uma classe com grandes oportunidades aquisitivas. Ao vivenciar estes dois ambientes sentia um desconforto imenso. Percebia uma falácia de oportunidades, a qual estas crianças estavam submetidas, ou seja, os ambientes influenciavam de forma marcante na aprendizagem do francês.

Um grupo de crianças, das aulas particulares, era o que mais impressionava, com relação a diferença de oportunidades, pois eles tinham, na época, 8 anos e já falavam 3 línguas estrangeiras. Estes aprendizes estudavam em uma escola bilíngue de Porto Alegre, portanto tinham sido alfabetizados em línguas portuguesa e inglesa, mas sabiam também falar espanhol, porque as famílias tinham casa de praia em um país de língua espanhola, assim sendo, como os amiguinhos do verão falavam espanhol, eles acabaram aprendendo. Além da casa de praia estas crianças já tinham visitado inúmeras vezes lugares da Europa e da América do Norte. O contato com a cultura e as realidades da língua estrangeira estudada era algo vivenciado por estas crianças.

Já as crianças da escola localizada na Lomba do Pinheiro não tinham estabelecidos esses “links” com a realidade. Na maioria das vezes, o contato com a língua e cultura francesa eram estabelecidos em sala de aula. Fora dela este conhecimento perdia o seu contexto. No entanto, ao se pensar sobre estas realidades complexas, é possível perceber um grande abismo, não só com relação à língua estrangeira, mas com relação à preparação para o vestibular e na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Algo, até então, apenas construído como uma grande interrogação pela pesquisadora. Explicando: a percepção que se tinha era a de que, além das disciplinas curriculares, pouco ou quase nada era feito de extracurricular pelos alunos provenientes de famílias de baixa renda. Ou seja, música, esporte,

línguas estrangeiras e mesmo aulas particulares de disciplinas específicas parecia ser algo estranho para estes sujeitos. Enquanto, numa realidade completamente oposta, os alunos de famílias com renda familiar alta frequentavam diferentes atividades extracurriculares, como também, buscavam apoio na aprendizagem das disciplinas com maior dificuldade de aquisição. A distância de formação destes indivíduos parecia se afastar cada vez mais.

Na busca por explicação para esses anseios, encontrei, na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, do curso de Pós-Graduação do Mestrado da PUCRS, a oportunidade de estudar, pesquisar, produzir e tentar compreender estas realidades. Entendo que muito provavelmente não tenhamos as respostas, mas como todo pesquisador interessado e dedicado, temos as perguntas e elas precisam ser debatidas. Principalmente, porque estamos tratando de um assunto relacionado com as futuras gerações do Brasil. Se queremos um futuro promissor, precisamos pensar no que estamos construindo agora, exatamente porque o futuro é o reflexo direto daquilo que construímos, como sociedade, no tempo presente. As inquietações demandam uma reflexão mais aprofundada. Por isso, faremos uma revisão da literatura pertinente ao tema. Mark Bray¹, no entanto, merece ser salientado desde o início, pois ele é o ponto de partida desta proposta de discussão. Bray foi descoberto ao longo da disciplina “Educação na sombra: perspectivas comparadas”, na qual nos familiarizamos com o assunto das aulas em forma de tutoria e todo o questionamento que existe mais profundamente sobre esta questão. A disciplina, então, vem ao encontro dos meus anseios. A partir das discussões feitas em sala de aula e das leituras realizadas, consegui estabelecer de uma forma mais clara qual seria o meu objeto de investigação. Este, então, se define na busca de explicações sobre o fenômeno das aulas particulares e tudo que está em seu entorno – perfil de aluno, conteúdos, motivações (de pais, de alunos, de professores), contextos, diferenças/semelhanças entre os espaços de tutoria e sua(s) forma(s).

Além de Mark Bray, na mesma disciplina oferecida pelo PPGedu da PUCRS, foi possível conhecer outros trabalhos recentes sobre o mesmo tema: o universo das aulas particulares. Entre eles, e com merecido destaque, temos o pesquisador português Jorge Adelino Costa² e toda a equipe do projeto Xplica³, os quais vem investigando, de maneira ampla e complexa, a realidade do mercado das explicações no contexto português.

Outros autores serão referenciados, pois abordam a questão aqui investigada e contribuíram para que o debate em torno do tema fosse construído. Intentando chamar a

¹ Sobre o autor http://web.edu.hku.hk/academic_staff.php?staffId=mbray acesso em 26/06/2013

² Sobre o autor <http://www.ua.pt/de/pageperson.aspx?id=10000070> acesso em 26/06/2013

³ Xplica: projeto de investigação sobre a educação na sombra desenvolvido entre os anos de 2005 e 2008 na Universidade de Aveiro.

atenção de formuladores de políticas, educadores, alunos, pais e todos envolvidos com o mercado das aulas desenvolvidas de forma paralela ao sistema formal de ensino e propondo o enfrentamento das questões que devem ser postas quando pensamos em equidade de oportunidades, igualdade de acesso e formação para os sujeitos em formação. Assim convidamos o leitor para a realização da leitura desta dissertação.

Diante do exposto até aqui, no próximo capítulo apresentaremos a construção do objeto de pesquisa a partir de uma problemática de pesquisa.

1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO A PARTIR DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Alguns deslocamentos causados no pesquisador, ao longo de sua trajetória profissional e educacional, levaram a formulação desta investigação:

- Aulas particulares: de que forma elas surgiram no Brasil?
- Elas acontecem da mesma forma em diferentes espaços da realidade educacional do país?
- Como elas acontecem em determinados contextos?
- Quem são os alunos?
- Quem são os responsáveis pelas escolhas?
- Existe uma democracia no acesso?
- Quais são as disciplinas atendidas? Todas? E os porquês?
- Quem tem acesso? Todos? Alguns?
- Quanto as famílias investem na tutoria?
- As oportunidades de acesso são as mesmas? Exista regulamentação para esta atividade?
- Quais são as políticas educacionais que regulam esta prática?
- O que o ensino “paralelo” tem para dizer do “formal”?
- O que mostra do presente e indica para o futuro destas crianças?
- Qual a relação da frequência em aulas particulares e o acesso ao Ensino Superior?
- As aulas extras são apenas de disciplinas curriculares? Os alunos frequentam atividades extracurriculares? Se sim, porquê? Se não, porquê?

- Qual a relação entre a formação almejada pelos sujeitos alunos e o grau de formação dos pais?
- O que representa para o aluno, em final de processo de escolarização, ingressar e frequentar o Ensino Superior?
- Qual o ponto de conexão entre todos estes questionamentos e a teoria de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural e os novos herdeiros?

1.2.1 Problemática de pesquisa

Com base nos questionamentos apresentados anteriormente (na seção 1.2 da dissertação), surge a problemática central desta pesquisa:

- Qual a relação das ofertas de aulas particulares, das atividades extracurriculares e da preparação para o vestibular com a atual discussão sobre a crise da escola pública? Quais são as consequências sociais (se elas existem) para aqueles que frequentam e para os que não frequentam essas atividades? Ainda, qual seria a ligação das respostas dessas perguntas com a teoria, dos anos 60, desenvolvida por Pierre Bourdieu sobre a escola ser uma provável reprodutora das classes sociais? E mais, qual a relação da sua teoria sobre as diferentes formas de capital cultural com relação aos processos de aprendizagem?

1.2.2 Objetivos

1.2.2.1 Objetivo Geral

- Conhecer o panorama de aprendizagens dos alunos concluintes do Ensino Médio no contexto no Município de Porto Alegre referente à frequência em aulas particulares. Tendo como base estudos similares feitos em outros contextos.

1.2.2.2 Objetivos Específicos

- Construir o panorama individual, o familiar e o de aprendizagens dos alunos concluintes do Ensino Médio das três escolas selecionadas.
- Identificar como está construído o sistema da educação da sombra, na percepção dos alunos, no contexto em questão.
- Perceber quais são as diferenças, semelhanças e motivações presentes nesta atividade em comparação com as investigações já realizadas em outros contextos.
- Refletir sobre resultados obtidos à luz da teoria sociológica da educação desenvolvida por Pierre Bourdieu.
- Questionar sobre as implicações geradas pela prática das aulas particulares, e das atividades extraclasse, para um possível começo de compreensão das questões que envolvem a equidade de acesso ao Ensino Superior.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O recorte proposto neste espaço é o de reflexão a partir da teoria existente sobre os temas que entrelaçam a discussão proposta. Começando com a origem do fenômeno das aulas particulares no Brasil, para depois analisar detalhadamente a metáfora da sombra, introduzida por Mark Bray no campo de debate sobre a educação e ainda não difundido entre pesquisadores da área. Em seguida, alguns espaços são dedicados para as produções brasileiras sobre o sistema paralelo de educação. Por último, Pierre Bourdieu é atentivamente visitado pela pesquisadora, pois ele fornece as bases teóricas para as discussões conclusivas, subsidiada pela interpretação dos dados empíricos.

2.1 AULAS PARTICULARES: ORIGEM DO FENÔMENO NO BRASIL

Há de haver alguma; tudo depende das circunstâncias, regra que tanto serve para o estilo como para a vida; palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução; alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compôs as suas espécies. (ASSIS, 1884, p. 1)

Como explica poeticamente Machado de Assis no excerto do seu conto: “uma ideia traz a outra, e assim se faz um livro”; aqui, neste momento, uma ideia traz a outra, e assim se faz um pouco de história da educação. Nenhum fato está isolado no mundo. Uma prática histórica e social de determinado momento tem a sua explicação no passado. Este fazer de hoje está constituído de determinada forma porque foi sendo construído por agentes sociais ao longo do transcorrer da história. Assim, para que seja possível começar a compreender o fenômeno das aulas particulares no contexto brasileiro é preciso revisitar o passado. Conhecer como, onde, de que forma, porque e por quem essa prática foi sendo consolidada no Brasil.

Para compreender esse fato é preciso recorrer a produção científica da área. As referências sobre o tema são limitadas. Não houve uma extensa investigação sobre o tema. No entanto, uma pesquisadora nos fornece o material adequado. Maria Alice Chaves Vasconcelos, na sua obra recente “A Casa e seus Mestres”, do ano de 2005, faz uma análise pontual do tema. Segundo a autora, as aulas particulares no Brasil, ministradas nas casas dos mestres, têm a sua origem no oitocentos e eram uma prática, marcadamente, das elites. A atividade surge no país influenciada diretamente pelo contexto europeu, o que iremos discutir neste momento. Vale salientar que a prática das aulas particulares surge como uma alternativa de educação para os “filhos das elites” exatamente porque não existiam escolas regulares na época. Primeiramente, sobre o uso da expressão “mestre”, Vasconcelos (2005) esclarece o seguinte:

Segundo a pesquisa dos textos originais até o final de primeira metade do século XIX, eram chamados de professores apenas aqueles que trabalhavam em colégios. E denominavam-se mestres aqueles que praticavam a educação doméstica, incluindo-se aí aios, aias, amos, amas, tutores e governantas, quando também responsáveis pela educação das crianças. (VASCONCELOS, 2005, p. 53)

Ao longo deste trabalho, usaremos as expressões “tutores”, “mestres”, “explicadores”, “professores particulares” e, mesmo, “professores” quando feita referência aos mestres atuantes na educação na sombra. Usaremos os sinônimos listados exatamente porque, hoje, os professores não estão, necessariamente, limitados a atuação nos colégios. Existe uma gama imensa de outros espaços ocupados por eles, além da escola. E a educação desenvolvida na sombra é um exemplo de outro lugar.

Portanto, a origem das aulas particulares, no Brasil, data dos oitocentos e surge como uma prática das elites, vinda diretamente a partir da influência europeia. Ela era uma forma de demarcação de posições sociais. As elites introduziam a educação em casa como uma forma de prestígio social. Os filhos das famílias mais abastadas tinham os seus tutores em casa, para que os seus descendentes tivessem uma formação mais ampla, que contemplasse diferentes áreas como: música, literatura, artes e oratória.

Sendo estabelecida e legitimada esta prática na Europa, de forma significativa, o Brasil, como em muitos outros aspectos, sofre a influência direta. Vasconcelos enfatiza:

Segundo David (Apud ARAÚJO, 2000), as preceptoras que ensinavam meninas e meninos nas casas de classe média e classe média-alta já representavam um setor considerável no mundo do trabalho na Europa do século XIX, contando acima de 30.000 pessoas empregadas nessa função. (VASCONCELOS, 2005, p. 120)

Com a vinda da família real portuguesa a prática passa a ser ainda mais difundida. Tendo a mesma significação europeia de “prestígio social” para as famílias da “elite econômica”. Fazendo um retrocesso histórico, de fato, percebe-se as origens da prática da educação doméstica desde os primórdios da Igreja Católica. Era ela que detinha os conhecimentos e que doutrinava para a leitura e para a interpretação dos conhecimentos. Portanto, os membros da Igreja precisavam ter conhecimento de línguas, teologia, oratória e mais. Esta formação era feita através de tutores. Vasconcelos explica:

Para obedecer à lógica da Igreja eram necessários meios de acesso à instrução, bastante restrita até então. Nesse sentido, torna-se necessário educar os meninos para prepará-los para a vida religiosa. A educação para aquisição dos conhecimentos requisitados para esse fim é inicialmente realizada no âmbito doméstico e vai, progressivamente, desencadeando a edificação de escolas para rapazes em todos os conventos e todas as igrejas episcopais [...] (VASCONCELOS, 2005, p. 2)

Em seguida ela se expande e deixa de ser uma prática voltada somente para a preparação dos jovens que pretendiam ingressar na vida religiosa. Ela passa a ser interpretada pelos pais como uma forma de oferecer às gerações futuras uma educação mais “completa” o

que, na época, e não muito diferente da atualidade, representava uma forma de distinção entre os sujeitos. Saber ler, escrever, conhecer as artes, a teologia, a filosofia, as literaturas era sinônimo de “superioridade” cultural, social e econômica.

Portanto, este breve panorama histórico, que remonta às origens das aulas particulares, será de extrema importância para a análise proposta. A origem histórica e social de um fenômeno, marcada no espaço e no tempo, serve para explicar muitas das evidências perceptíveis no tempo e no espaço presente. Como o nosso intuito é fazer um reconhecimento das práticas das aulas particulares, em um contexto brasileiro, o entendimento da origem do fenômeno servirá, muito provavelmente, para explicar muitos das informações que serão encontrados na análise dos dados empíricos. A origem da tutoria, voltada para as elites, vai nos dizer muito da prática atual.

Temos, então, historicamente, a construção da prática de tutoria como uma alternativa das elites, este trabalho pretende, assim, questionar, com base nos dados levantados a partir do questionário, se hoje esta prática ainda seria das elites e, ainda, investigar algumas práticas, já observadas, voltadas para as classes mais desfavorecidas economicamente (NASCIMENTO, 2007).

Ainda, sobre as origens históricas do fenômeno no Brasil, é importante perceber que a prática dessa forma de educação, majoritariamente das elites, está diretamente relacionada com a necessidade de uma cultura de se consolidar. Vasconcelos explica:

[...] especialmente neste caso da educação doméstica, que atendia às expectativas de uma sociedade que buscava na instrução a definição de sua própria identidade, a afirmação de sua civilidade e de seus espaços de dominação. (VASCONCELOS, 2005, introdução do livro, p. XVII)

A autora ainda constata que a educação em casa, pretendida pelas elites, desejava não apenas a instrução, mas uma educação mais ampla, que ela chama de “educação intelectual”, o que, segundo a autora, já sinalizava o desejo dos pais de permitir que os seus filhos tivessem uma educação possibilitadora do fator de destaque entre os jovens. Aqueles que tivessem acesso a esse tipo de formação, teriam uma maior quantidade de conhecimento acumulado, o que para o entendimento da época, permitiria que esses jovens se destacassem em relação aos outros. Com esse tipo de formação as famílias das elites econômicas da época acreditavam ser

a opção para que os seus herdeiros além de serem herdeiros econômicos, fossem herdeiros de um grande capital cultural. Uma formação mais ampla permitiria uma consolidação (e uma afirmação) de dominação de classe. Esta mais do que apenas dominação econômica, e sim, uma dominação cultural, a partir de uma apropriação maior dos mais diversos saberes. Vasconcelos relata, por meio de suas investigações, que a educação doméstica, a partir da primeira metade do século XIX, vai se multiplicando. Ou seja, as classes, que ela nomeia de “intermediárias”, sinalizam ter um interesse de acessar esse tipo de educação. Muito provavelmente por uma questão de interesse de ascensão social. Já que as elites mais marcadas economicamente fazem uso das aulas particulares e se mantinham ocupando os “melhores espaços” econômicos e sociais, a classe “intermediária” acredita que a formação mais ampla dos seus herdeiros será uma provável garantia de melhora de posição social. Vasconcelos explica:

A partir da metade do século XIX vão progressivamente multiplicando-se os anúncios de educação doméstica e, conseqüentemente, tornando-se essa prática mais acessível não apenas às elites que dela já faziam uso, mas às classes intermediárias que também podiam dispor desses serviços. (VASCONCELOS, 2005, p. 71)

Logo após constatar isso, a autora volta a salientar que a prática parece ter sido “imprescindível às elites”. Ter aulas em casa, para eles, era considerado um diferencial social. Assim é possível inferir do estudo quais os usos das aulas realizadas em casa. Primeiro, era uma forma, como já dito, de diferencial social; mesmo aqueles que frequentavam algum colégio, em algum momento faziam uso das aulas particulares, com a intenção de aprender um outro idioma, ou ainda para aprender a tocar algum instrumento ou mesmo cantar. Assim a formação do sujeito seria concluída de forma integral. Mas, os professores particulares também eram contratados como, segundo afirma Vasconcelos, solução para aqueles, que por escolha ou por custos, tendo optado por um colégio, não haviam conseguido dele os resultados esperados.

Sobre as matérias a serem ensinadas, a autora escreve, que ao pais escolhiam as que deveriam ser ministradas para seus filhos, segundo seus interesses. As combinações de matérias eram as mais variadas, entre as disciplinas que a autora salienta, as mais desejadas eram, prioritariamente, português e francês, em seguida, latim, inglês, alemão, italiano,

espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, solfejo, canto, rebeca, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela. A lista é um pouco exaustiva, mas será de muito validade quando estudarmos os dados da pesquisa, pois se fará a análise das disciplinas, hoje, mais solicitadas pelos alunos, como, também, quem faz a escolha pela frequência nas aulas particulares.

Na segunda metade do século XIX, Vasconcelos encontra, na sua pesquisa, uma preocupação voltada para os exames preparatórios para revalidação dos estudos secundários. Os professores particulares se deslocavam até a casa dos alunos e ofereciam uma preparação mais pontual para os exames. As matérias exigidas pela prova eram: português, francês, inglês, latim, geografia, cosmografia, história, filosofia e matemáticas. A autora salienta que os contratos eram realizados entre os pais e os professores particulares de forma informal e que os horários e os dias eram acertados a partir da disponibilidade dos tutores.

Ao final de sua análise histórica do processo de consolidação da prática de aulas em casa, Vasconcelos relata:

Copiada dos exemplos dados pelas famílias reais, pode-se afirmar que a educação doméstica nas Casas das elites, na modernidade, tem suas origens na nobreza e é também nessa classe que ela se conserva oficialmente por mais tempo, até ser definitivamente substituída pelas escolas instituídas. (VASCONCELOS, 2005, p. 94)

Ainda conforme a autora, já no século XX, com a obrigatoriedade da frequência escolar, os mestres da casa continuam a ser os encarregados de complementar a educação escolar dos filhos das elites. Se antes existia a possibilidade de uma formação escolar toda realizada em casa, agora com o reconhecimento e a obrigatoriedade da escola, essa alternativa deixa de ser valorizada, mas não faz com que as aulas particulares percam o seu significado. Elas continuam a ser a alternativa de complementação do processo de aprendizagem.

Por fim, é possível concluir que resistindo à emergência da instituição escola, a educação na sombra se afirma como uma prática das elites. Consolida, então, o seu estatuto de forma a existir até os nossos dias. Conhecer a forma como ela está hoje é o que se pretende nesta investigação.

2.2 EDUCAÇÃO NA SOMBRA: A METÁFORA DE MARK BRAY

O tema “educação na sombra” é apresentado por Bray em 1999 no evento IIEP - UNESCO’s International Institute for Educational Planning, onde acontece o debate sobre o tema e a posterior publicação do livro *“The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners”*. O autor explica que o termo “sombra” é usado porque este sistema só passa a existir à sombra do sistema formal, conseqüentemente, sofre modificações conforme o sistema formal se modifica. O autor aponta a importância dos estudos sobre este tema, exatamente porque a sombra de um sistema educativo pode mostrar para o observador muitas mudanças que estão ocorrendo nas sociedades. O autor salienta que as explicações⁴ podem criar e perpetuar desigualdades sociais, por isso este é um tema que precisa ser discutido. Para Mark Bray é necessário que se faça um confronto do sistema na sombra para que se descubra pontos positivos e negativos deste sistema paralelo. Em consequência, é preciso que o sistema de políticas educacionais e os seus agentes deem uma maior atenção para o assunto.

Nas palavras de Mark Bray temos a melhor explicação sobre a visibilidade do tema em um contexto mundial. O fenômeno está ganhando proporções mais significativas e por isso deve atrair uma maior atenção dos pesquisadores da área. Mark Bray salienta⁵:

Paralelo a este sistema formal de educação, e incrivelmente mais evidente em uma ampla gama de configurações, este livro faz referência ao sistema de educação na sombra referente à tutoria suplementar privada. O sistema na sombra tem recebido bem menos atenção, mesmo que ele tenha grandes implicações sociais e econômicas. (BRAY, 2009, p.11)

Mark Bray faz quatro afirmações pontuais para esclarecer a metáfora “sombra”. Salienta, primeiro, que a tutoria suplementar se concretiza somente por que existe um

⁴ Sobre o uso do termo “explicações”: *aulas particulares e reforço escolar* no Brasil; *private tutoring*, em inglês; *classes particulares*, em castelhano; *cours particuliers*, em francês (Definição de António Neto-Mendes presente no seu texto “A regulação das explicações entre o Estado e o mercado”. In: **Xplica**: investigação sobre o mercado das explicações. Universidade de Aveiro: 2009. p. 85.

⁵ Traduzido pela autora, do original: *Parallel to these mainstream education systems, and increasingly evident in a wide range of settings, are what this book refers to as shadow education systems of private supplementary tutoring. The shadow systems have received much less attention, even though they also have major social and economic implications* (Bray, 2009, p.11)

sistema formal; segundo, a forma e o tamanho da sombra se moldam conforme as modificações do sistema formal; terceiro, a atenção dada ao sistema da sombra é muito menor em comparação com o sistema formal e por último as características do sistema da sombra são muito menos distintas do que as do sistema regular de ensino (BRAY, 1999, p. 17).

No entanto, Bray esclarece a razão de ser importante a observação atenta da sombra. Ele explica que a sombra de um sistema educativo pode apresentar para o observador muitas mudanças ocorridas nas sociedades. Ainda salienta, e aqui está o nosso diálogo com o autor, o fato das explicações, geralmente, criarem e perpetuarem as desigualdades sociais. Elas ainda consomem recursos humanos e financeiros, os quais poderiam ser usados de uma forma mais adequada e em outras atividades. Encontramos a relevância da análise da sombra, pois ela pode ser vista não apenas como uma entidade passiva, mas pode afetar negativamente até mesmo o corpo que imita (BRAY, 1999, p. 18).

O assunto continua sendo analisado pelo autor. Surge, em 2009, um novo livro dele sobre o mesmo tema. Obra intitulada: *“Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?”* – com tradução oficial no Brasil a ser lançada ainda no ano de 2013, pela Editora da PUCRS (EDIPUCRS), sendo a revisão do livro ter sido feita pela Professora Doutora Marta Luz Sisson de Castro, bem como a apresentação do livro, esta que teve a colaboração da autora desta dissertação. Com um aprofundamento das análises, Bray apresenta uma enorme quantidade de dados empíricos sobre a tutoria suplementar. Volta a afirmar a necessidade do confronto do sistema da sombra, argumentando que o sistema não formal de ensino apresenta diferentes configurações, nos diferentes contextos.

O autor explica que na maioria dos países, a mistura de características positivas e negativas cria um quadro complexo, e poucas sociedades têm bem desenvolvido formas de resolução destes problemas. Na maioria dos casos, os formuladores e os planejadores de políticas preferem evitar a tomada de decisões difíceis, optam, então, por ignorar o fenômeno e deixar que as demandas do mercado ditem os rumos da atividade. Mas, em algumas realidades, a abordagem permissiva pode ser problemática. Mark Bray enfatiza que as decisões sobre as ações apropriadas podem ser de difícil resolução, mas é preciso, no mínimo, o reconhecimento do fenômeno da tutoria privada, já que ela traz muitas implicações (BRAY, 2009, p. 8). O que é preciso é um reconhecimento claro do sistema paralelo de ensino, nos diferentes contextos mundiais, para que as medidas apropriadas para as suas próprias circunstâncias sejam percebidas pelos formuladores e planejadores de políticas.

O autor mantém a ênfase na questão da visão global do fenômeno. Diferentes contextos foram confrontados pelo investigador. Na próxima seção propomos o esboço de alguns contextos internacionais já analisados. Para, assim, ter-se uma dimensão do fenômeno em outras partes do mundo, para, posteriormente, fazermos a análise conjunta dos dados empíricos tendo como base uma teoria sólida, já construída por alguém dedicado à investigação do tema.

2.2.1 Mark Bray: uma dimensão global da educação na sombra

Mark Bray realiza ao longo de um período de tempo extenso a investigação sobre o fenômeno das aulas particulares em diferentes contextos. Ele afirma que o fenômeno não é novidade, sendo que a prática desta atividade vem sendo realizada tanto em países desenvolvidos, quanto em nações em desenvolvimento há muito tempo. Enfatiza que a tutoria privada, dentro do sistema educacional, tem alcançado uma dimensão difícil de ser mensurada, em sua totalidade, alcançando uma imensidão de questões –sociais e econômicas - que estão sem respostas e demandam por questionamentos sérios.

Para Bray a instrução formal de milhões de crianças, ao redor do mundo, não termina quando o horário escolar formal acaba. A rotina de estudos é muito mais complexa e extensa (BRAY, 1999, p. 16). Segundo os contextos investigados pelo autor, algumas crianças cumprem uma rotina de estudos de até 10 horas por dia (situação mais comum entre alunos concluintes da educação básica que estão fazendo preparação pra exames de admissão em universidades). Após o término do horário formal da escola, elas estendem diretamente para as aulas de tutoria, que podem ser ministradas na própria escola, como na casa dos tutores, ou mesmo dos alunos e ainda nos centros especializados em aulas particulares. A forma da educação na sombra varia de realidade para realidade, mas em alguns momentos as características investigadas se apresentam de forma muito similar. Por exemplo, em muitos países, a tutoria privada vem se transformando em uma prática empresarial, onde grandes empresas, com inúmeras filias, se espalham pelo mundo.

Em uma análise global, Bray define alguns elementos como fundamentais para a compreensão dessa atividade na sombra; assim sendo, apresenta as formas que essa atividade pode representar: primeiro, ser uma atividade de complementação da aprendizagem dos conhecimentos formais ensinados na escola (ou seja, uma alternativa para melhor

compreender os conteúdos ensinados pela escola); segundo, a sua dimensão “privada”, pois ela, em sua maioria, está ligada com alguma forma de pagamento (então, o autor desconsidera, no momento, a forma voluntária de explicação, aquela fornecida por um parente ou por alguma organização sem fins lucrativos); em terceiro, a sua forma, que pode ser muito variada, por exemplo, um tutor que seja professor da própria escola do aluno, ou um professor que não tenha ligação com a escola, ainda, pode ser ministrada de forma individual ou em pequenos grupos, entre outros elementos e, por fim, a questão da terminologia, de acordo com o país pode variar. Por exemplo, em algumas sociedades anglofônicas se faz mais o uso da expressão “*private tuition*”, do que “*private tutoring*” (BRAY, 1999, p. 21).

Ainda, sobre a variação da terminologia, o espaço de realização das aulas particulares pode ser chamado de centro, academia ou instituto. No Japão, por exemplo, os centros de explicação são chamados de “*juku*”, onde acontece uma suplementação escolar; diferente dos “*yobiko*”, local onde os alunos fazem um estudo mais de caráter preparatório para exames de ingresso nas universidades (BRAY, 1999, p. 21). Aqui no Brasil temos os cursinhos pré-vestibular (principalmente aqueles chamados “cursinhos por disciplina”), correspondendo ao “*yobiko*”, do Japão.

É possível perceber que o fenômeno está presente em diferentes lugares do mundo. Segundo dados obtidos por Mark Bray, no Brasil, por exemplo, 50% dos estudantes, do Rio de Janeiro, receberam alguma forma de tutoria; no Egito, no ano de 1994, um estudo com 4.729 famílias mostrou que 65% das crianças da educação primária havia participado de alguma forma de tutoria privada; no Japão, no ano de 1993, 60% dos alunos do secundário frequentaram o “*juku*”; no Marrocos, também no mesmo ano, 78% dos alunos concluintes da escola frequentaram aulas de reforço e, por último, no Azerbaijão, 90% dos universitários afirmaram ter frequentado algum tipo de aula particular, no último ano escolar (BRAY, 1999, p. 24).

Segundo o autor, nas últimas duas décadas, o fenômeno tem crescido, em grande escala. As causas para isso suscitam uma investigação mais próxima de cada realidade. Aqui nos limitaremos a passar, de forma mais resumida, por alguns cenários traçados pelo autor, listando algumas informações, consideradas mais relevantes para que se possa ter uma melhor visualização mundial do fenômeno.

Na Índia, um estudo realizado, mostrou que 41,3% dos estudantes relatou ter frequentado tutoria privada, sendo que, desse total, 54,9% eram meninos e 39,6% eram meninas. Em Bengala Ocidental (estado indiano) do total dos gastos de uma família, aproximadamente, um terço é investido em educação (BRAY, 2009, p. 20).

Na Turquia as taxas de participação em tutoria são elevadas e têm se expandido significativamente. Interessante que um estudo efetivado nesse contexto faz a constatação de três tipos distintos de tutoria: primeiro, tutoria sobre um tema determinado e a um preço em particular acordado; segundo, professores do ensino regular, nas instalações da escola, mas com pagamento extra e, por último, um terceiro tipo de tutoria, os centros de explicação, chamados de “*dersani*”, destinados à alunos do primário e do secundário, mas também à preparação para o ingresso no serviço público (BRAY, 2009, p. 21).

O padrão do Canadá, dos Estados Unidos da América (EUA) e da Austrália é muito semelhante ao encontrado na Europa Ocidental, onde a frequência nas aulas particulares, como também os investimentos, são elevados. No Canadá, por exemplo, alguns dados apontam para um crescimento no número de institutos de tutoria entre 200 e 500 por cento nos últimos trinta anos (BRAY, 2009, p. 22). Em Ontário cerca de 24% dos pais com filhos em idade escolar tinha recentemente contratado tutores e 50% dos pais canadenses, questionados pela pesquisa, afirmou que gostaria de contratar um tutor, se tivessem condições (BRAY, 2009, p. 22).

Bray faz um longo relato sobre as diferentes variações do fenômeno com relação à intensidade e modo. No entanto, mais relevante para esta dissertação é a análise que ele faz sobre os possíveis impactos econômicos, sociais e educacionais. Ele afirma que a análise feita dos contextos da prática da educação na sombra mostram que as escalas, as intensidades e os modos da tutoria são plurais, esse fato combinado com a diversidade dos sistemas econômicos e culturais (além de outras variáveis) cria certos desafios para a identificação dos possíveis impactos sociais, econômicos e educacionais da prática da tutoria. No entanto, a análise comparativa pode ser de muita utilidade para a compreensão do fenômeno e o que ele sinaliza para os países em termo de equidade de oportunidades educacionais, como para o desenvolvimento dos próprios sistemas de ensino.

Sobre o possível impacto econômico, Bray salienta que é perceptível, em muitos países, o fato das aulas particulares serem um grande negócio. Cita o exemplo da Coreia, onde as despesas familiares com essa atividade chega a corresponder a uma soma de aproximadamente 24 bilhões de dólares, ou seja, quase 2,8% do Produto Interno Bruto (PIB) (BRAY, 2009, p. 29). Ainda, apresenta outros países com investimentos significativos na prática de tutoria. Na França, por exemplo, estima-se que no ano de 2006 o investimento tenha sido aproximadamente de 2,21 bilhões de euros e essa realidade vem crescendo quase 10% ao ano. Na Grécia, no ano de 2000, um levantamento feito encontrou um somatório de investimento financeiro em torno de 1,1 bilhão de euros. Por fim, na Turquia calcula-se um

investimento de 18 milhões de dólares por ano em tutoria privada, prática concentrada na etapa pré-universitária.

Muitos dos professores/tutores desses países buscam uma forma de complementação de renda, como os salários não representam valor suficiente para que eles mantenham determinada qualidade de vida, acabam complementando o horário regular de aula, com as aulas particulares. Ainda, muitos alunos universitários, que não possuem estabilidade financeira, optam pela tutoria como maneira de adquirir alguma renda. Ou, muitos estudantes recentemente licenciados, encontram nas aulas particulares um espaço de aquisição de experiência, enquanto ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. A partir de uma visão econômica da situação, constata-se que a atividade se realiza de forma informal; o pagamento das aulas é acertado entre a família e o professor, ou seja, nenhuma forma de arrecadação fiscal acontece; tem-se, em muitos casos, sonegação fiscal, repercutindo em não recolhimento de imposto para o governo. Se os valores são tão elevados, como visto anteriormente, é impossível negar algum tipo de impacto econômico. Sem essa contribuição o governo perde a oportunidade de investir os recursos de forma a propiciar bem-estar econômico e social de forma igualitária. Tema que deve ser estudado com mais atenção e profundidade, pois em alguns países antes de se fazer essa constatação seria necessário averiguar primeiro se o governo está fazendo o devido retorno dos impostos.

Em contrapartida, a teoria econômica sugere que a aquisição de competências em matemática e em linguagens pode ser uma valiosa forma de capital humano, o que poderia vir a contribuir para o crescimento econômico do próprio país (BRAY, 2009, p. 30). Mas, não é uma equação tão simples assim, pois ao mesmo tempo que permite o provável desenvolvimento de um capital humano valioso, o faz de forma seletiva. Uma criança com significativas competências, mas proveniente de uma família sem recursos financeiros, pode acabar sendo excluída do processo de seleção para o ingresso em uma ótima universidade, no momento em que ela compete com outras crianças que vieram de famílias que possuem alto poder aquisitivo e que bancaram uma preparação mais direcionada. A distribuição desigual das aulas particulares pode causar uma alocação ineficiente de talentos já que o percentual de investimento financeiro em educação e outros bens culturais não é o mesmo entre as famílias (BRAY, 2009, p. 31).

Sobre os prováveis impactos sociais o autor enfatiza que as formas de tutoria privada pode manter, ou até mesmo agravar, as desigualdades sociais. No momento em que as famílias com maior renda são mais facilmente capazes de financiar uma maior quantidade de tutoria em comparação com famílias de menor renda. Uma das formas de romper esse ciclo de

exclusão está na possibilidade do governo criar e patrocinar outras possibilidades. Um exemplo de programa do governo é o realizado nos EUA, intitulado “*No Child Left Behind*”⁶. O objetivo é a igualdade de nível educacional. Ou seja, permitir que todas as crianças alcancem um mesmo nível mínimo de aprendizagens. O que em determinado momento acaba por incentivar a procura por tutoria privada.

Entretanto, a pressão familiar e o espaço social estão diretamente ligados com a questão dos prováveis impactos sociais. Segundo pesquisas, em alguns contextos, não permitir uma formação mais ampla, além da provida na escola, significa fracasso, falta de recurso, frustração e mais. Tudo relacionado com a questão da pressão social sofrida pelas famílias. Um exemplo esboçado por Mark Bray, fala sobre uma mãe coreana que explica o seguinte: as famílias coreanas são formadas por no máximo um ou dois filhos, o que está diferente das gerações anteriores (formadas por 3, 4 ou 5 filhos); assim, com a redução no número de filhos e o aumento da importância dada aos títulos acadêmicos, os jovens pais querem cuidar de forma mais individualizada da formação dos filhos. Para eles a escola não atende a demanda necessária já que ela cuida dos alunos como um grupo, e não individualmente (KIM, 2007, p.12 apud BRAY, 2009, p. 31).

Um impacto interessante da frequência em centros de tutoria, e mesmo em aulas particulares em casa (residência do tutor ou do próprio aluno), é o fato confirmado das outras possibilidades encontradas nessa estrutura fora do espaço escolar. Esse pode ser visto como um lugar intermediário, que não tem a presença direta da família (com altas expectativas, tensões...), nem da escola (avaliadora, punitiva...). Um local onde os alunos podem expor as dificuldades sem medo, onde podem tentar várias vezes até acertar, sem medo de falhar, pois esse é o espaço onde pouco a pouco têm a possibilidade de aprender sem ser avaliado, podendo conquistar mais autoconfiança através da superação das dificuldades, longe da impaciência dos pais e do medo das “notas” da escola (BRAY, 2009, p. 32). Socialmente o valor da escola pode acabar fragilizado, pois muitos alunos podem passar a valorizar mais as aulas particulares (por serem mais individualizadas e por respeitarem as suas fragilidades) do que o espaço de aprendizagem construído no espaço escolar.

Como ponto positivo na questão social os centros de tutoria se constituem como mais um lugar de socialização dos alunos. Em muitos casos até, alunos com problemas de socialização em grandes grupos, podem ter sucesso na reunião com pequenos grupos.

Por fim, mas tão relevante quanto os impactos econômicos e sociais, temos os

⁶ Sobre o programa: <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml> acesso em 27/06/2013.

prováveis impactos educacionais. De forma diferente que outros sistemas na sombra, esse sistema de ensino pode afetar o corpo que sombreia. Na maioria dos casos, pode-se afirmar que ele respeita e auxilia o sistema formal, servindo como um fornecedor de caminhos adicionais para a aprendizagem de conteúdos relacionados com a escola. No entanto, em algumas circunstâncias pode ocorrer algum tipo de prejuízo para o sistema formal. Como em alguns casos em que o próprio professor da escola é o tutor particular, assim pode não realizar as explicações completas em sala de aula para forçar os alunos a participarem das aulas privadas. Ou ainda, como já estudado em alguns contextos, alunos que frequentam aulas particulares podem ser supervalorizados. Ou mais, mesmo com o incentivo do governo e a criação de programas alternativos de tutoria, o objetivo da frequência nessas aulas pode ser distinto. A tutoria pode ser mobilizada conforme as exigências de mercado (lê-se: sistemas de ingresso nas consideradas melhores universidades), enquanto os programas do governo representa uma categoria de reforço para fraco desempenho. Resumindo, alguns aspectos parecem sinalizar a probabilidade de existir impactos educacionais, causados pela prática na sombra, incluindo, o uso do espaço escolar, o tempo de instrução, conteúdos educacionais e pedagógicos, performance de professores e tutores (muitos professores/tutores afirmam ser mais “fácil” trabalhar com pequenos e grupos e com atendimento individualizado, além de receber uma quantia de dinheiro mais significativa), aprendizagem dos alunos e dinâmicas de sala de aula (BRAY, 2009, p. 33).

Sendo assim, usamos Bray como base justificadora desta investigação. Propomos a análise do contexto brasileiro – ou pelo menos de uma pequena parcela - referente às explicações. Como o autor afirma, na maioria dos países existe uma mistura, não reconhecida, de características positivas e negativas deste sistema, o que cria um quadro complexo e que demanda uma análise mais direta. É preciso que o sistema seja reconhecido e estudado para que os formuladores de políticas e planejadores não ignorem o fenômeno e possam delinear as melhores estratégias políticas.

Assim, irei esboçar, na próxima parte, a análise feita no contexto de Portugal. Revisando o que o autor salientou sobre o contexto português, como forma de trazer um exemplo de um caso já analisado que sirva de modelo para o pretendido.

2.3 XPLICA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE PORTUGAL

Na lista de pesquisadores interessados na investigação do fenômeno das aulas particulares encontramos os professores Jorge Adelino Costa, Antônio Neto- Mendes e Alexandre Ventura. No livro “*Xplica: Investigação sobre o Mercado das explicações*” temos um conjunto de textos reunidos que mostram a crescente visibilidade e empresarialização do mercado das explicações, tanto nas escolas públicas como nas particulares. Relatos que salientam o fato das explicações estarem se tornando uma grande indústria (confirmando o que Mark Bray havia investigado), com um crescimento muito acelerado e se fazendo proeminentes nas fases de transição dos alunos (no ingresso para o Ensino Superior, por exemplo). Assim sendo, são passíveis de acarretar significativas implicações para a organização e para a gestão escolar. As aulas particulares são um evento mundial e precisam ser dimensionadas. No entanto, não existe uma vasta produção voltada para a investigação do tema, no contexto brasileiro. Alguns autores, com Cândido Gomes (2010) e Andréa Silva do Nascimento (2007), já estudaram o fenômeno dentro do Brasil. Serão eles fonte de referência posterior para a nossa reflexão. Levando em conta a afirmação abaixo, feita pelos autores do livro, é possível perceber ainda mais a importância do debate sobre este tema, quando pensamos em democracia de acesso ao ensino e igualdade de oportunidades:

As explicações constituem hoje uma atividade social relevante, estando longe de ser um fenômeno simples e linear. A sua complexidade deve-se a novas condições políticas, sociais, econômicas e culturais, as quais determinam mudanças significativas na maneira como a sociedade avalia tudo o que está relacionado com a escola. (COSTA et al., 2009, p. 46)

O mercado das explicações tem uma relação direta com a escola e com o desenvolvimento das sociedades. Quanto mais a demanda pelos melhores espaços se expande, a procura pelas melhores formações também cresce. Com a globalização e o aumento da competição, em todos os setores, a educação por tutoria – exatamente como na sua origem- serve como forma de diferenciação de capital cultural. Esta questão será discutida mais diretamente no sub-capítulo intitulado dedicado à reflexão sobre a produção do sociólogo Pierre Bourdieu.

Voltando para o contexto e para a apresentação do panorama português, percebe-se, a partir da leitura dos textos, que a maior parte dos explicadores são professores atuantes nas escolas formais e que, para obterem um rendimento financeiro extra, atendem alunos que

carecem de explicações, pra além do horário regular de escola. O surgimento do fenômeno, para os mesmos autores, está relacionado com a crise da escola pública, bem como ao modelo neoliberal, que ao estimular processos lucrativos que também repercutem na área da educação, visa por maior eficácia no impacto e nos resultados escolares. As explicações acabam tendo uma relação direta com a questão da crise da escola. No capítulo “As explicações no contexto neoliberal de mercado educacional” de Almerindo Janela Afonso temos a seguinte contextualização sobre o fenômeno quando pensamos em termos de um neoliberalismo que se gera e se amplia a nível internacional, objetivando processos voltados para o lucro – em todas as instâncias – onde as práticas em educação pretendem ser mais eficazes em termos de resultados:

É precisamente neste sentido que podemos falar, não da emergência das explicações enquanto dimensão, relativamente oculta, de um sistema educativo informal ou mesmo não formal [...], mas da emergência de um *mercado das explicações* [...], o qual tem vindo a ampliar-se, significativamente, enquanto lugar da oferta e da procura de serviços educativos voltados, de forma explícita e concorrencial, para a melhoria da performance académica de estudantes de todos os níveis de ensino. (AFONSO, In.: COSTA , 2009, p. 26)

Assim sendo, a crise da escola, inserida num contexto de neoliberalismo, evidenciada pelos elevados índices de abandono e de insucesso académico, alimenta a procura de apoio extraescolar, ou seja, propicia o surgimento e o crescimento deste mercado de explicações. Afonso salienta:

A crise da escola – que é visível, entre outros fatores, pela incapacidade desta organização educativa cumprir cabalmente as missões que lhe estão atribuídas, e que se objetiva, por exemplo, através da persistência de elevados índices de abandono e de insucesso académico, tanto no ensino básico como no ensino secundário – alimenta há muito a procura de apoios extraescolares compensatórios (o que parece ser o caso mais frequente no que diz respeito às *explicações*), mas também alimenta a procura de apoios que são praticamente substitutivos da escolarização normal [...](AFONSO, In.: COSTA , 2009, p. 26)

O autor enfatiza que deve se excetuar aqueles apoios que não tem relação nenhuma com a crise escolar, mas que estão relacionados com alunos “bem sucedidos” em termo de percurso escolar. Estudantes que buscam o reforço como algo suplementar, configurando uma situação de procura de explicações “como reforço das estratégias de preservação de (velhos) estatutos e privilégios de classe” (AFONSO, In.: COSTA, 2009, p. 30). Sabe-se que o acesso aos bens educativos tem uma relação direta com a herança de capital de cultural oferecida pelo meio familiar – tópico que será melhor discutido no subcapítulo voltado para Bourdieu. Afonso faz uma afirmação de significativa importância para o nosso objeto de investigação quando refletimos sobre acesso à educação e mobilidade social:

No entanto, no que diz respeito aos filhos das classes médias – historicamente mais dependentes do sucesso nas trajetórias de escolarização que escolhem ou são induzidos a escolher -, a procura das explicações terá possivelmente motivações que tanto se traduzem em formas de reforço (ou suplemento) como se traduzem em formas compensatórias, sendo certo que, em qualquer dos casos, estará subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente. (AFONSO, In.: COSTA et al., 2009, p. 30)

A análise do panorama de Portugal direciona para a discussão que pretendemos fazer. Principalmente, com a relação feita por Afonso sobre “as expectativas de mobilidade social ascendente” das classes médias. No entanto, outros trabalhos publicados por Candido Gomes (2010), Sara Azevedo e António Neto-Mendes (2006) e Jorge Adelino (2006) são de extrema relevância para a compreensão do fenómeno, principalmente, para o entendimento da diferenciação de objetivos de acordo com as diferentes classes sociais e a possibilidade de mobilidade social.

O estudo mais pontual sobre o contexto de Portugal é apresentado pelos autores de forma detalhada no livro “Xplica: investigação sobre o mercado das explicações” (COSTA et al., 2007). Em um capítulo dedicado a apresentação da pesquisa é possível que o leitor construa um panorama da realidade de uma cidade de Portugal, atribuindo o nome fictício de “Cidade Aquarela” os autores do projeto investigam o fenómeno das aulas particulares junto aos alunos do 12º anos das escolas secundárias da cidade. A cidade se encontra em expansão e conta com uma população de aproximadamente 100 mil habitantes. Ela possui por volta de 70 escolas públicas (jardim de infância, escolas de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas

secundárias) e privadas. O ensino superior público e privado também está presente na cidade (COSTA et al., 2007, p. 107).

A educação na sombra, na Cidade Aquarela, em sua dimensão de oferta, no ano de 2006, estava dividida da seguinte forma: quinze centros de Explicações, cinco Escolas de Línguas e cento e trinta e dois indivíduos que exerciam a atividade como *explicadores Domésticos* (COSTA et al., 2007, p. 107). Os níveis de ensino abrangidos são múltiplos: dos 15 centros de explicação analisados, 80% está direcionado ao ensino secundário; 60% ao 2º ciclo do ensino básico; 66% ao 3º ciclo do ensino básico; 60% representam as explicações para nível universitário e apenas 33,3% dos centros se dedicam ao 1º ciclo do ensino básico (COSTA et al., 2007, p. 108).

Com relação às áreas do currículo a oferta é imensa. As disciplinas são as mais variadas, sendo que a Matemática é a disciplina com maior número de explicadores (31,8%), seguida de Física e Química – “duas disciplinas tradicionalmente associadas” – e em terceiro lugar aparece o Inglês (10%) (COSTA et al., 2007, p. 109). Os autores explicam a questão da Física e da Química como algo a afirmar o que a literatura anterior já dizia:

A predominância das explicações a Matemática e a Física e Química não constitui contradição com as referências da literatura internacional da especialidade, encontrando-se também em sintonia com os dados manifestados pelos alunos em estudos anteriores [...] (COSTA et al., 2007, p. 109).

No contexto de Portugal, na análise da cidade em questão, o número de explicandos encontrado está entre trinta e setenta, nos centros de explicação; quanto às respostas dos explicadores domésticos, os autores encontraram como resposta até trinta alunos, em sua maioria e 22,2% desses profissionais afirma ter de trinta a setenta alunos. Mas como os próprios investigadores salientam no texto, os dados não parecem corresponder fielmente à realidade. Eles não tiveram contato com nenhum comprovante de número de inscritos e perceberam certo “pudor” na referência dos números. Dizem que “tudo leva a crer que os valores apresentados estarão aquém da realidade” (COSTA et al., 2007, p. 110).

Sobre a carga horária semanal constatou-se um intervalo entre duas e cinco horas de explicações. A variação se dá conforme o nível de ensino. Sendo que as aulas dos explicadores domésticos têm uma carga semanal de três horas, distribuídas por dois dias. Os

centros de explicação, em sua maioria (44,4%), têm, por disciplina, duas horas semanais, também, distribuídas em dois dias por semana. Sendo que 22,2% dos centros questionados afirmam ter uma carga horária entre três e quatro horas semanais. O número de explicandos por sessão está caracterizado de duas formas: primeiro, individuais e segundo em grupos. Isso nos centros de explicações. Nas aulas realizadas por um explicador doméstico, os autores não encontraram aulas oferecidas individualmente. A situação acaba se definindo como similar entre os dois espaços – centros de explicação e explicadores domésticos – já que o número de alunos por grupo está entre três e seis alunos (COSTA et al., 2007, p. 111).

Relevante, ainda, a informação coletada pelos autores sobre os motivos da procura por aulas particulares. Eles encontram uma variedade de respostas as quais foram agrupadas em algumas categorias de análise. São elas: exames, notas altas, dificuldade/falta de base, maus resultados, desatenção/falta de motivação, incompetência dos profissionais da escola, falta de hábitos de trabalho, *facilitismo* (vocábulo usado no original: COSTA et al., 2007, p. 114), imposição dos pais, ocupação e sucesso. Formam onze grupos de justificação para a busca da prática das aulas de explicação. Os autores explicam o seguinte:

Estas onze justificações mostram, na opinião dos explicadores, que os estudantes (e as famílias) procuram as explicações por razões de várias ordens: quer as de tipo pessoal (que dependem exclusivamente do aluno), quer as escolares e educativas (relacionadas com o funcionamento do sistema educativo e das escolas), quer ainda as do foro sócio-cultural (pelas exigências colocadas pela sociedade e pelos seus modos de vida) (COSTA et al., 2007, p. 114).

Estatisticamente os argumentos mais recorrentes nas respostas dos entrevistados, sobre as razões da procura das aulas de explicação, foram: em primeiro lugar, com 86,6% das respostas, as dificuldades de aprendizagem; em segundo, com 73,3%, a necessidade de obtenção de notas altas e, em terceiro, com 53,3%, os exames nacionais (COSTA et al., 2007, p. 114). É possível afirmar que a busca por aulas mais direcionadas para a preparação para exames de ingresso nas instituições de ensino superior é um fenômeno que vem acompanhando o crescimento do sistema educacional na sombra. A justificativa posta em primeiro lugar é a mais tradicional, no entanto, em terceiro lugar tem-se “os exames nacionais” como razão para a frequência em aulas preparatórias. O que os autores mostram no contexto português também pode ser verificado nos EUA, na Europa e no Brasil. Por fim, sobre as (des)vantagens da prática das explicações os autores registraram a opinião dos explicadores. O item mais apontado foi o seguinte:

[...] entre as várias vantagens mencionadas, destaca-se o facto de as explicações se constituírem como uma forma de ensino mais individualizada, aspecto que foi referido por 86,6% dos entrevistados. A maioria dos explicadores, quer os *públicos* quer os *domésticos*, afirma que um ensino mais individualizado, feito em pequenos grupos, torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. (COSTA et al., 2007, p. 116).

Depois, em segundo lugar, recebeu destaque a questão de as aulas particulares se constituírem como uma oportunidade a mais para os alunos se dedicarem aos estudos. Ou seja, mais tempo de estudo além do estabelecido no sistema formal, ou seja, o horário de escola. Em terceiro lugar, os explicadores destacam como vantagem para os alunos a alternativa positiva de identificação e resolução das dificuldades, o que contribuiria para o sucesso escolar.

Em oposição, como desvantagem, o que obteve mais referência foi a questão da provável dependência que os alunos poderiam criar com o explicador. O aluno acaba assimilando o ultrapassar as dificuldades às aulas particulares. Como se na escola, com o professor regular, ele não conseguisse cumprir o estabelecido. Em segundo lugar aparece a hipótese de desvalorização das “aulas curriculares”, pois os alunos poderiam ficar desestimulados em sala de aula, já que estão em grande grupo e não recebem a mesma atenção individualizada das aulas com o explicador. Em sala de aula eles estariam para cumprir a exigência formal da presença obrigatória, mas o interesse na aula curricular poderia estar reduzido.

Por fim, os autores concluem que o panorama da oferta de explicações na Cidade de Aquarela evidencia de uma forma geral a existência concreta do fenómeno. “De dimensão significativa” e em expansão a educação na sombra merece receber mais atenção dos interessados em conhecer o sistema educacional do seu país. Em Portugal e em alguns outros países –principalmente a partir das pesquisas de Mark Bray – já é possível uma melhor percepção do fenómeno, no tocante à sua formatação e as suas implicações económicas, sociais e educacionais.

Assim sendo, tendo construído um breve panorama do contexto português, passamos para a próxima seção. Nela são debatidos alguns trabalhos feitos no Brasil. Pretende-se construir um panorama de algumas escolas situadas na cidade de Porto Alegre, passamos, então, para a próxima reflexão, onde alguns trabalhos investigativos sobre o Brasil serão visitados.

2.4 O CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO NA SOMBRA

Anterior à apresentação da análise feita nesta dissertação, alguns trabalhos, no âmbito nacional, foram concretizados. Como forma de maior entendimento do fenômeno, essa bibliografia merece ser revisitada. Vale ressaltar que a atenção dos pesquisadores em educação não está voltada de forma consistente para o sistema paralelo de educação, ou seja, o fenômeno das aulas particulares, no Brasil, não foi devidamente estudado. Poucos foram os autores que se dedicaram à investigação do tema. Desse fator – pouca produção científica sobre o tema – podemos inferir que, da mesma forma que o sistema da educação na sombra está em expansão, o debate sobre ele também está. Conforme mais publicações surgem nos meio acadêmicos, mais será possível discutir e entender essa dita sombra na educação.

2.4.1 Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo

O trabalho intitulado “Uma Sombra na Educação Brasileira: do Ensino Regular ao Paralelo” foi construído pelos alunos de doutorado Sérgio Mariucci, Maricia da Silva Ferri e pela doutora Vera Lúcia Felicetti, todos pertencentes ao programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A produção dos alunos foi contemplada com a publicação na *Revista Latino Americana de Educacion Comparada* (RELEC)⁷ e servirá como inspiração para a construção desta reflexão porque a pesquisa está focada no questionamento dos resultados de um pré-teste. A investigação dos alunos também foi apresentada no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul⁸, na Universidade de Caxias do Sul, em 2012. O instrumento por (Anexo D) eles elaborado é o ponto-chave da reflexão. A discussão apresentada por eles servirá como ponto de partida e será uma das bases para a construção do nosso instrumento de pesquisa.

Depois de um primeira reflexão sobre o temas “educação na sombra”, de Mark Bray, os alunos iniciaram um reflexão sobre o fenômeno das aulas particulares no Brasil. Entendido por eles como um sistema em crescimento. Salientam que:

⁷ Artigo completo disponível em Artigo disponível no site <http://saece.org.ar/relec/revistas/3/art7.pdf> acesso em 20/12/2012

⁸ Trabalho completo disponível no site <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/506/115> acesso em 21/12/2012

O Brasil tem feito significativos avanços em termos de políticas educacionais. Universalizou o acesso à Educação Básica, instituiu meios de financiamento, criou políticas de inclusão e vem investindo na qualificação do Ensino Médio. Entretanto, há muito que fazer ainda, sobretudo no que diz respeito a garantir escola pública de qualidade e garantir oportunidades equânimes para todos os alunos do sistema nacional de ensino. (MARIUCCI et al., 2012, p. 4)

Reconhecem que o sistema, antes predominantemente na sombra, hoje ganha muito mais visibilidade, principalmente, com o aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior (ENEM, PROUNI e outras políticas denominadas de afirmativas, que visam a universalização do acesso ao ensino superior). A “corrida” por maiores chances de sucesso nos exames de ingresso demandam uma melhor preparação, o que tem motivado a busca por formas mais diretas de preparação (“diretas” no sentido de mais direcionadas para os exames de admissão, como o vestibular, onde a resolução de questões objetivas é o foco da aprendizagem).

Afirmam, os autores, que, no Brasil, muito mais do que em outros lugares do mundo, as aulas particulares são apresentadas como uma “forma de suprir as falhas e as fraquezas do sistema formal de ensino” – aquelas que são creditadas em âmbito Nacional, Estadual ou Municipal a oferecer atividades de ensino. O sistema paralelo, seria aquele constituído na sombra do sistema formal, composto por (grupos de) profissionais não regulamentados por parte dos governos. No entanto, como Bray salienta, o sistema informal de ensino exerce uma influência direta nos resultados dos alunos, por isso se faz tão importante a investigação do seu funcionamento. A pesquisa dos alunos enfatiza este ponto:

[...] as aulas particulares parecem ter significativa influência no aproveitamento dos alunos e, portanto, nos resultados oficiais atribuídos ao sistema oficial de ensino. Daí a importância de se observar qual a dimensão e o impacto das aulas particulares no perfil do aluno e do sistema educacional brasileiro. (MARIUCCI et al., 2012, p.4)

Observar a dimensão do impacto das aulas particulares na produtividade dos alunos é algo muito significativo para entendermos como os processos que envolvem tanto o ensino quanto a aprendizagem são construído, então, e percebidos,

por diferentes sujeitos. Além disso, é uma forma possível para se compreender este fenômeno em expansão dentro do contexto educacional brasileiro.

Depois de aplicado o questionário, os alunos fizeram uma reflexão sobre os dados empíricos. Afirmam ser possível constatar que:

[...] os alunos das escolas públicas e privadas encontram, nas aulas particulares, uma possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, buscam um atendimento mais personalizado. A maioria deles, quando questionado sobre os motivos que os levaram a buscar aulas particulares, respondeu que precisavam “melhorar a nota”, que “não poderia reprovar”. Respostas deste tipo denotam a importância que tais alunos dão a esse tipo de atividade, na maioria das vezes, com ônus para os mesmos. (MARIUCCI et al., 2012, p.9)

Assim sendo, o objetivo comum para a busca das explicações está centrado no desejo dos alunos de obtenção de resultados. Sendo que as disciplinas mais procuradas são matemática, física, química e língua portuguesa. Em seguida, depois de uma exposição dos dados e uma breve reflexão. Os autores defendem que o instrumento é válido, mas precisa ser melhor estruturado. O que nos motiva a usá-lo com base de construção para a ferramenta de investigação usada para a obtenção dos dados empíricos desta pesquisa.

Sobre os dados obtidos na pesquisa dos autores, tem-se algumas informações importantes que seguem o mesmo encontrado na pesquisa citada anteriormente, aquela feita em Portugal. A partir de uma metodologia mista, baseada na investigação quantitativa (questionário com questões fechadas demandando uma análise de quantidade de ocorrência das respostas) e qualitativa (análise das questões abertas do questionário) os autores realizam um levantamento junto a estudantes dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Médio, totalizando uma amostra de 423 estudantes (MARIUCCI et al., 2012, p. 7). O primeiro dado obtido salienta que, do total de respondentes, 59,6% são meninas e 40,0% são meninos (MARIUCCI et al., 2012, p.7). Quanto a idade dos alunos, observa-se que 29,3% têm 18 anos ou mais, apenas 0,5% não identificaram a idade, o restante, representando 70,20% dos alunos, têm menos de 18 anos de idade (MARIUCCI et al., 2012, p.7). Cabe salientar que os questionários foram aplicados em escolas da administração pública e privada.

Pontualmente, sobre a frequência em explicações os dados apontam que 68,1% dos alunos não necessitou de aulas particulares durante o Ensino Fundamental. Sendo

que 31,7% respondeu fazer uso de explicações nesse nível educacional. Apenas um aluno não respondeu a pergunta. Sobre as matérias que necessitaram de aulas explicações além da sala de aula, os autores explicam:

Destes, 49 alunos tiveram aulas particulares somente na disciplina de Matemática, esta disciplina aparece, também, junto com outras num montante de 51 vezes. Isso significa que, de um total de 134 alunos que tiveram aulas particulares no Ensino Fundamental, 100 necessitaram destas no componente curricular Matemática. A disciplina de Português apresentou 36 dos 134 alunos que necessitaram de aula particular, e a Física teve 17 alunos com aula particular (MARIUCCI et al., 2012, p.7).

A realidade não parece ser muito diferente da encontrada em Portugal (COSTA et al., 2007, p. 109). Pois nessa investigação a disciplina com maior incidência de procura foi exatamente a mesma que a encontrada no Brasil (Matemática). A diferença está nas matérias que se seguem, no entanto, a matemática parece ser uma das disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem pelos alunos.

No Ensino Médio, contemplando 117 das respostas obtidas pelos autores, um total de 27,7% respondeu ter recorrido ao auxílio das aulas particulares. Entretanto, os dados mostram que “tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio a maioria dos alunos não realizou aulas particulares, perfazendo um percentual de 68,1% e 71,2% Respectivamente (MARIUCCI et al., 2012, p.8). Mais relevante ainda é o fato dos respondentes que afirmaram ter tido aulas particulares, 86,3% destes correspondem a alunos da rede privada de ensino. Ou seja, apenas 13,7% dos sujeitos das explicações são provenientes de escolas públicas.

A partir dos, os autores afirmar com precisão que os alunos das escolas públicas e privadas encontram, nas aulas particulares, uma possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, buscam um atendimento mais personalizado (MARIUCCI et al., 2012, p.9). Mais uma vez, temos a consonância entre as pesquisas feitas em Portugal e no Brasil. Pois, no contexto português a busca pela superação das dificuldades de aprendizagem aparece como primeira justificativa para a busca das explicações (COSTA et al., 2007, p. 114). Mesmo mantendo as suas particulares, as realidades investigadas parecem ter muito mais em comum do que o mensurado previamente.

Além da investigação feita em Portugal temos os estudos de Mark Bray que, da mesma forma, afirmam que a educação na sombra se caracteriza como uma atividade de

complementação da aprendizagem dos conhecimentos formais ensinados na escola (ou seja, como uma forma de melhor compreensão dos conteúdos ensinados pela escola), da mesma forma que serve para os alunos receberem um atendimento mais individualizado.

Referente ao lugar de realização das aulas, os investigadores encontraram os seguintes dados:

A maioria dos respondentes, 8,5%, disse que as aulas ocorreram na casa de quem as ministrou; depois, 7,3% dos respondentes tiveram as aulas particulares em uma agência específica de aulas; 7,1% responderam que as aulas foram dadas em suas casas; e por fim comenta-se que 4,8% dos alunos tiveram as aulas particulares em outro lugar (MARIUCCI et al., 2012, p.13).

As aulas em sua maioria, então, são ministradas nas casas dos explicadores. Profissionais que são pagos de forma informal pelas aulas. O acordo é feito verbalmente e entre explicador e pais de alunos. Os acordos são individualizados, pela razão das demandas serem específicas. Cada aluno deseja ter um número de aulas, sobre determinada matéria e mais especificamente, sobre determinado conteúdo daquela matéria. Gerando assim uma pluralidade de “contratos”.

Por fim, os autores concluem sabiamente que:

A análise das respostas objetivas e subjetivas de nossa pesquisa nos permite dizer que assim como ocorre em outros países, no Brasil o reforço escolar tem sido uma opção de inclusão educacional e de superação de deficiências da escola regular, seja ela pública ou privada. (MARIUCCI et al., 2012, p.18)

A partir do instrumento por eles desenvolvido, faremos o nosso e daremos continuidade para a discussão sobre o sistema educacional na sombra. Focando principalmente na tentativa de compreender se este sistema paralelo reforça (ou não) as desigualdades no processo de escolarização que, “ por sua natureza, já é desigual”. Conforme Castro (1985) confirmou na sua tese de doutorado. Segundo a autora, os estudantes de escolas públicas frequentavam menos os chamados “cursinhos”, em comparação com os alunos de escola particular. Explica ainda que apenas 10% dos alunos completam o ensino secundário, evidenciando um pequeno grupo de elite como aquele a ter a possibilidade de acesso ao ensino superior. Segundo a autora, um grupo representado por uma elite privilegiada

socioeconomicamente e intelectualmente. Um dos tópicos mais relevantes apresentados por Castro (1985) é a questão da relevância do “cursinho” para aqueles alunos que frequentaram uma escola pública. A variável para estes era muito mais significativa do que a dos alunos que frequentaram uma escola privada. Sendo assim, o que a análise dos dados, feita por Castro, evidencia é o fator nível socioeconômico dos alunos como indicador relevante no processo de obtenção de resultados positivos. Assim o sendo, frequentar um cursinho preparatório se fazia muito mais significativo para os alunos provenientes de um meio socioeconômico mais fragilizado. Salientando uma questão de muita importância para ser investigada em estudos futuros.

2.4.2 Uma sombra na educação brasileira: os explicadores do Rio de Janeiro

Até o presente momento evidenciamos a questão das diferenças suscitadas pela possibilidade de acesso a formas alternativas de reforço escolar. Formas estas presentes mais marcadamente dentro de um contexto socioeconômico mais favorecido. As aulas suplementares são pagas e, na realidade brasileira, são poucas as famílias que possuem as condições de financiar um ensino regular privado, quanto menos aulas suplementares ao ensino regular. Assim sendo, a atividade passa a ser restrita a um grupo da elite socioeconômica do país. No entanto, algumas alternativas começam a surgir e passam a ser investigadas por pesquisadores em educação.

Um dos trabalhos que segue esta linha, evidenciando formas alternativas, é a pesquisa realizada por Andréa Silva do Nascimento (2007), na qual a autora faz uma análise do trabalho realizado pelos explicadores, dentro do espaço doméstico, na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente na Zona Oeste do município – região que apresenta a maior desigualdade de níveis de desenvolvimento humano entre os bairros do Rio de Janeiro. A autora aborda uma possível interpretação acerca da dinâmica dos problemas localizados na Educação Básica, mais especificadamente no Ensino Fundamental, principalmente com relação às recentes mudanças no mercado de trabalho, que têm causado uma certa inserção marginal de profissionais.

Nascimento investiga estas formas de explicação realizadas na “favela” e salienta que é possível encontrar sites da internet que oferecem atividades de explicadores em espaços como as favelas e subúrbios cariocas. As explicadoras dentro deste contexto, são pessoas que

ministram as aulas nas suas próprias casas e cobram pelos serviços. Ela ainda enfatiza que, para a maioria dos entrevistados, a decisão de vir a ser um explicador decorreu das experiências frustradas em outras atividades ligadas ao setor formal de trabalho.

O importante neste estudo é o fato das explicações realizadas no espaço doméstico possuírem significações muito semelhantes com aquelas de escolas especializadas em aulas de reforço, como aquelas dos explicadores que vão até as casas das famílias mais ricas. Ou seja, a função principal das aulas seria o auxílio aos alunos que apresentam alguma dificuldade em alguma matéria da escola, a explicação como reforço escolar para a obtenção de melhores resultados. No entanto, um fator distinto se apresenta neste contexto, a questão das famílias optarem pelos explicadores como uma forma de manter os seus filhos longe da rua e da criminalidade. Uma alternativa para aquelas famílias cujos pais trabalham e que não têm onde deixar os filhos no turno inverso ao da escola regular. Assim sendo, o papel do explicador se torna mais complexo. Nascimento esclarece:

O explicador é um ouvinte da família no que diz respeito às opiniões que tem sobre situações que envolvem o comportamento do filho tanto na escola quanto em casa. Na verdade, os explicadores considerados explicitaram em entrevista que a opinião deles é bastante relevante para as famílias. (NASCIMENTO, 2007, p. 91)

Em certo ponto da investigação Nascimento ressalta que os explicadores entrevistados não pretendiam assumir um papel além de auxiliadores de aprendizagens escolares, mas ao fazer uma observação mais detalhada a pesquisadora conclui que o tempo que as crianças permanecem na escola mais aquele na casa do explicador faz com que ela tenha o dia todo ocupado (um turno na escola e no turno inverso com o explicador). Assim sendo, o explicador acaba cumprindo a tarefa de cuidar e proteger a criança de forma que ela não fique na rua, sem atividade, enquanto os pais estão fora de casa trabalhando. Uma alternativa muito significativa para as famílias de baixa renda. Pois, dessa forma elas conseguem manter os seus filhos distantes do tráfico de drogas e da violência constante nas ruas do Rio de Janeiro (e das grandes metrópoles).

No entanto, a autora, por meio da análise das entrevistas feitas, constata que os alunos demonstram motivos distintos para a contratação das aulas particulares. Segundo Nascimento:

1) Os alunos da escola privada são atendidos por nossos entrevistados porque suas famílias não têm tempo de ajudá-los a fazer *o dever de casa excessivo* e que suas dificuldades são pontuais, ou seja, carecem de mais esclarecimentos em relação a algum tipo de conteúdo escolar; além de o auxílio do explicador representar melhor desempenho acadêmico para o estudante e evitar a sua reprovação – em geral, mecanismo fortemente presente nas instituições privadas de ensino, ao menos como ameaça.

2) Os alunos da escola pública frequentam as explicações porque *seus pais reconhecem que o ensino é fraco, pouco ou nada as famílias podem esperar da escola pública*, e que não constitui novidade afirmar que as crianças que chegam ao final da 8ª série do Ensino Fundamental não sabem, de fato, ler e escrever (NASCIMENTO, 2007, p. 97)

As motivações dos alunos – ou das famílias deles – aparentam ser distintas. Enquanto os alunos das instituições privadas buscam uma forma de reforço escolar, para superar dificuldades pontuais no percurso de aprendizagens da escola formal, os alunos provenientes das instituições públicas, no contexto da “periferia” carioca, frequentam as explicações como forma de qualificar as aprendizagens, pois consideram que o rendimento da escola é insuficiente. Para estes as aulas com um professor particular servem para suprir a imensa defasagem do ensino público. Enquanto os primeiros procuram uma forma de complementação das aprendizagens, estes últimos procuram aquilo que muitas vezes a escola deveria estar oferecendo, em termos de qualidade na educação. Inclusive, em aulas com alunos dos dois tipos de instituições – públicas e privadas – o explicador adapta o funcionamento da aula para que seja produtiva para os dois. Nascimento afirma:

Na prática pedagógica, estes explicadores criam mecanismos para facilitar o seu trabalho como misturar os alunos do ensino público e do ensino privado. Dessa forma, o estudante deste último, ao terminar sua atividade diária proposta pelo explicador – que por diversas vezes é o seu próprio dever de casa – auxilia-o como monitor dos alunos da escola pública. Para os explicadores, o aluno da escola da rede pública não tem autonomia para executar as tarefas propostas. Seu ritmo de estudo está distante da vontade de aprender, e não apresenta a disciplina e postura necessárias para desempenhar de modo eficiente o que lhe é solicitado (NASCIMENTO, 2007, p. 98).

Segundo dados obtidos pela pesquisadora, alguns explicadores argumentam que o ritmo do aluno de escola pública é diferente do ritmo do aluno de escola privada. O “ritmo do cotidiano escolar” em que estão inseridos é muito diverso. Um dos explicadores entrevistado por Nascimento chega a afirmar que essa diferença de comportamento tem relação com o tipo de avaliação utilizado nas duas realidades. Enquanto a escola privada se mantém mais rigorosa com relação às avaliações, a pública estabelece uma média muito baixa, o que não incentiva o aluno a buscar melhores notas. Inclusive, em determinado momento das entrevistas, um dos participantes – explicador – afirma ter conhecimento de que os alunos das escolas privadas tem medo da reprovação e da possibilidade de estudar em escola pública, por causa disso:

Percebe-se uma coação e o medo que os alunos da escola privada têm de estudar em escola pública. Esta é uma das imagens encontradas no universo dos explicadores, mas que é amplamente difundida na sociedade como um todo (NASCIMENTO, 2007, p. 99).

Essa afirmação suscita desconforto em quem a lê e faz reforçar a necessidade da discussão sobre a imagem da escola pública. É preciso refletir sobre quais são as representações feitas e transmitidas sobre a atual escola pública. No entanto é uma discussão a ser feita no futuro, não proposta nesse momento. Mas como emergiu do material da autora, não pode ser descartada sem ser referenciada.

Por fim, sobre os explicadores do Rio de Janeiro o estudo é de extrema importância, pois mostra que a prática das aulas particulares não se restringe a uma prática das elites econômicas do país. Alternativas estão sendo delineadas e um movimento em direção à ampliação do acesso a esse tipo de atividade está se modificando. Outros trabalhos fazem a investigação dos cursinhos populares (MENDES, 2011 e PEREIRA, 2007), como as explicadoras da favela, os cursinhos populares surgem como alternativa para aqueles que não possuem tantos recursos financeiros, mas que visam a continuação dos estudos e a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Entretanto para que seja possível compreender de forma mais profunda os questionamentos aqui postos, se faz necessário um estudo mais atento a partir da

sociologia da educação, como estratégia para a compreensão mais reflexiva das implicações sociais que essa prática pode estar estimulando no contexto a ser estudado. Uma discussão pontual emergente está relacionada com a possibilidade de mobilidade social e a ligação com a formação dos sujeitos. Para isto é preciso discutir a “teoria dos herdeiros” (noção de campo, formas de capital e *habitus*) construída por Pierre Bourdieu com a colaboração de Jean-Claude Passeron. Assim, o próximo capítulo está centrado na análise de algumas obras dos autores, com o objetivo de esclarecer alguns conceitos construídos por eles e que podem servir para o esclarecimento de alguns questionamentos propostos.

2.5 EDUCAÇÃO NA SOMBRA À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu, com a contribuição de Jean-Claude Passeron, é um dos pensadores que realizaram importantes contribuições para o desenvolvimento da sociologia da educação. A quantidade de conceitos desenvolvidos e pensados pelos autores é enorme e de grande importância para todos que estudam e objetivam compreender melhor o complexo mundo da educação. No entanto, neste trabalho pretendemos um pequeno recorte na vasta obra de Bourdieu. Trabalharemos apenas com alguns apontamentos, primeiro, a hipótese de a escola ser uma provável reprodutora das estruturas sociais; segundo a questão dos herdeiros e, por último, a questão do capital cultural. Discutidas, estas, como noções interligadas. Outras também poderiam estar incluídas (*habitus* e campo), mas a análise delas deveria ser bem detalhada e atenta o que para uma pesquisa de mestrado que está centrada em muitos dados empíricos, não será feito. Assim sendo, temas esses – capital cultural e escola como provável reprodutora de estruturas sociais - consonantes com o sistema da educação na sombra e a busca pela ascendente mobilidade de classes, possibilitada pelo acesso à educação de qualidade e sobrevivência no mundo globalizado, esta baseada em um consumismo desenfreado, onde a competitividade está cada vez mais visível e onde a educação básica é vista como essencial, mas não suficiente nas disputas – ingresso nas universidades e melhores empregos – sendo as possibilidades de “mais educação” (aulas particulares, cursinho preparatórios e outros) a maneira de permitir maior possibilidade de conquista nas disputas impostas.

A sociologia de Pierre Bourdieu se faz relevante para esta análise no momento em que como sociólogo importante na área de educação, ele não se constitui apenas como agente de desvendamentos sociológicos. Pelo contrário, Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2004), tem a sua origem social definida como modesta e provinciana, tendo passado, ele mesmo, pela experiência custosa, em termos subjetivos, de inserção simultânea em dois universos culturais distintos (o familiar e o da elite escolar). Atribuía a si mesmo um “habitus clivado”, sendo agente e sujeito das suas próprias constatações científicas.

A tese defendida pelos autores, sobre a hipótese da escola ser uma reprodutora das estruturas sociais, então, mostra de um forma muito complexa que a instituição pode se vista como reprodutora de ordens estabelecidas na sociedade. As relações pedagógicas estabelecidas dentro do sistema escolar, segundo os sociólogos, na verdade se faz como um “simples sistema de comunicação” (BOURDIEU, 2011). Mas esta comunicação traduz muito dos resultados obtidos na âmbito educacional. Bourdieu e Passeron afirmam:

A análise das variações de eficácia da ação de inculcação que se realiza principalmente em e pela relação de comunicação conduz por conseguinte ao princípio primeiro das desigualdades do êxito escolar dos alunos precedentes das diferentes classes sociais[...] (BOURDIEU, 2011, p. 94)

Ou seja, a comunicação realizada pelas relações pedagógicas são um primeiro passo para refletirmos sobre as diferentes formas de êxito escolar. Mas este diálogo – como troca de saberes – é algo já realizado – ou não – no âmbito familiar. A influência que a família exerce na questão do sucesso escolar está diretamente relacionada. A comunicação pedagógica é algo previamente construído (ou não) nas relações com a família. O aluno ingressante na escola viria (ou não) com uma determinada carga de capital cultural. Apresentada, no entanto, de forma completamente diferente entre os indivíduos, exatamente, pela diferença de contextos de origem. À escola caberia a passagem para a autonomia igualitária. Permitir que todos tivessem as mesmas oportunidades. Estas que deveriam ser pensadas, planejadas e construídas de maneira a permitir que todos tivessem a igualdade de oportunidades e isonomia nas escolhas. Não desejar estudar deveria ser escolha do aluno e não imposto pelos pareceres da escola. Cabe, a mudança, aos formuladores de políticas e às próprias políticas

educacionais. Assim, mesmo que esse capital cultural não fosse construído com a família a escola supriria essa falta de forma democrática. Os alunos ingressariam na escola com diferenças de capital cultural, mas a escola, como instituição formadora, possibilitaria o desenvolvimento das mesmas formas de capital, de maneira a aproximar os alunos para que tivessem as mesmas chances competitivas.

No entanto, o interesse das elites econômicas acaba por moldar certos caminhos da escola, praticando muitas vezes, uma “violência simbólica”, definida pela seleção de determinadas competências culturais e linguísticas herdadas de certas famílias como o que seria o padrão. Valores que pertencem a um determinado grupo da sociedade, impedindo aqueles que não os possuem de terem acesso as mesmas formas de bens culturais e, por conseguinte, a mesma possibilidade de igualdade de resultados ao final do trajeto escolar. Mais ainda, ao final do percurso escolar básico, no momento de decisão sobre as escolhas possíveis para o futuro (como ingresso nas Universidades), nem todos estariam “igualmente” preparados para as disputas, já que aqueles vindos de meio socioeconômicos (e socioculturais) mais “elevados” teriam as suas competências definidas como o que seria o modelo a ser seguido – mais fácil para eles desenvolverem, e ainda, provenientes de famílias com maior capital financeiro, seriam eles mais beneficiados em relação ao acesso aos bens culturais e as formas mais variadas de ensino (cursos de idiomas, cursinhos preparatórios, aulas de música, viagens, esporte e lazer). Uma das evidências mais forte, desta herança cultural da família, é a questão da língua:

Mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...] (BOURDIEU, 2011, p. 97)

Quando falamos em língua, não estamos restringindo à língua falada, e sim, como Bourdieu explica, nos referimos a uma série de ações inerentes à escola e à sala de aula. Certos saberes que já estão enraizados na instituição e que não são explicados

formalmente na escola. Esses conhecimentos são trabalhados (ou não) antes da entrada dos agentes na escola. O local destinado para o desenvolvimento desse capital prévio seria a casa, em conjunto com as famílias esses saberes, anteriores aos curriculares da escola, são construídos. Quanto mais distante o agente está desse saber prévio, mais resistência ela irá encontrar para o seu “sucesso” escolar. Pois, diferente daqueles que já possuem esses saberes internalizados, ele precisa desenvolvê-los. Perde, dessa forma, tempo com o que seria considerado um conhecimento “básico”; anterior ao processo de escolarização.

Nesse momento encontramos a ligação das ideias a serem desenvolvidas nesta reflexão com as apresentadas por Bourdieu. Por exemplo, quando falamos de ensino de língua francesa – um dos exemplos de ensino paralelo ao formal – pensamos diretamente na questão da influência da família. Quanto mais afastadas da realidade das escolas, mais probabilidade de insucesso esse aprendiz vai estar submetido. Se a língua e a cultura francesa não fazem parte da realidade dos sujeitos (ou o fazem de formas diversas), o aprendizado, nas diferentes realidades, se dá de forma totalmente diferente. É preciso primeiro criar um vínculo com o mundo francófono, de forma a contextualizar a aprendizagem. Salientando, evidentemente, que todo aluno (independente do lugar que ele venha) termina uma aula de língua francesa, diferente da forma que entrou; ou seja, mesmo para aqueles que o ensino de uma língua estrangeira seja algo muito distante e muito novo, de alguma forma esse sujeito é tocado pelo aprendizado. Além disso todo aporte de tutoria privada, demanda investimento financeiro – quanto maior poder aquisitivo, maior será o investimento – e sobretudo está ligado diretamente ao capital cultural da família. O conhecimento das possibilidades de aprendizagem fora da sala de aula, depende das ligações daqueles que são responsáveis pela criança. Como lá no anos oitocentos, quanto mais consciência da importância de uma formação mais ampla, maior era o investimento em tutoria.

Ao refletir sobre as ideias apresentadas, notamos como é importante pensar na educação na sombra. A possibilidade de mobilidade social está, na maioria das vezes, relacionada diretamente, com o percurso educacional construído pelos agentes. No entanto, aqueles que partem de uma família com um grande capital cultural terão uma maior possibilidade de sucesso escolar. Consequentemente aqueles que emergem de um contexto desfavorecido culturalmente terão muito mais dificuldade de mobilidade social. O que defendemos é que, se a família não favorece o desenvolvimento do capital cultural necessário, caberia às políticas educacionais uma maior objetivação pela

igualdade de oportunidades. Exemplificamos: se a família não fornece contato com o teatro, com a literatura, com as artes, com as línguas, com a cultura, caberia a escola efetivar as políticas educacionais construídas pelos formuladores de políticas no que tange essas realidades. Então nos perguntamos, será que estas políticas existem? Elas são respeitadas? Como articulá-las para permitir a real possibilidade de mobilidade de classes? Assim sendo, não caberia à escola democratizar o acesso aos saberes e não reproduzir hábitos, maneiras de pensar e comportamentos de algumas classes?

Pensar nisto é uma tarefa muito complexa, muitas perguntas emergem. Uma das mais intrigantes é pensar então que se a escola reproduz determinados hábitos, traduzidos por um capital cultural específico, significaria que o processo de escolarização daqueles que não o possuem estaria condenado ao fracasso? Significaria afirmar que “boas posições sociais” estariam diretamente relacionadas com o capital cultural e nos investimentos em educação? Por conseguinte, a possibilidade de mobilidade social é algo relacionado diretamente com este fator! Então para ascender socialmente, um investimento prévio deveria ser feito nas melhores formas de se adquirir capital cultural? Mas e as crianças provenientes de famílias muito pobres? Elas realmente teriam chance de participar do processo de mobilidade social? Ou estariam sujeitas a um processo “engessado” de reprodução social causado pela (falta de) herança de capital cultural (não) passada pelas gerações predecessoras? E assim as chances de ascensão seriam mínimas?

Bourdieu sintetiza algumas destas questões com a seguinte reflexão:

Assim, a probabilidade objetiva de ter acesso a tal ou qual ordem de ensino que está ligada a uma classe constitui mais que uma expressão da desigual representação das diferentes classes na ordem de ensino considerada, simples artifício matemático que permitiria apenas avaliar de maneira mais precisa ou mais expressiva a ordem de grandeza das desigualdades; é uma construção teórica que fornece um dos princípios mais poderosos da explicação dessas desigualdades: a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria, de modo que ela se inclui entre os mecanismos que contribuem para a realização das probabilidades objetivas. (BOURDIEU, 2011, p. 190)

Com a investigação do sistema da sombra, objetivamos compreender qual a ordem da grandeza das desigualdades. No mestrado nos limitaremos a construção de um panorama mais simplificado do sistema da sombra, mas no doutorado a proposta pode ser muito melhor trabalhada. Ao longo deste último é possível fazer um estudo mais aprofundado sobre a questão da reprodução das desigualdades e o consequente acesso ao ensino superior. Sobre este tópico Bourdieu e Passeron fazem uma análise no livro *Los Estudiantes y la Cultura* (1967). Os autores debatem sobre as diferenças entre os alunos, consequência das aprendizagens prévias. Antes do ambiente tradicional de ensino – escola, universidade – um conhecimento anterior faz muita diferença no percurso a ser seguido pelo aluno. Os resultados por sua vez serão ao final do processo completamente plurais. Todos estão submetidos a um mesmo processo, dentro de um mesmo ambiente, inseridos em um mesmo sistema, mas a bagagem de conhecimentos construídos fora deste contexto é fator diferenciador. Bourdieu afirma:

Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza; más fuertemente, en cualquier caso, que los del sexo y de la edad y, desde luego, mucho más que otros tan fácilmente perceptibles como, por ejemplo, el de la filiación religiosa. (BOURDIEU, 1967, p. 33)

Sobre a questão da origem social como fator influenciador no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, em diferentes contextos, Bourdieu e Passeron salientam ainda:

Las diferencias que separan a los estudiantes en el ámbito de la cultura extraescolar remiten siempre a privilegios o desventajas sociales; ahora bien, el sentido de tales diferencias varía si las relacionamos con las expectativas profesoras. En efecto, los estudiantes menos favorecidos pueden, a falta de otros recursos, compensar sus desventajas por medios propiamente escolares, como la lectura en el caso del teatro. (BOURDIEU, 1967, p. 47)

Para los individuos de los estratos menos favorecidos, la Escuela sigue siendo la única vía de acceso a la cultura en todos los niveles de escolarización. Y la Escuela sería una auténtica vía de

democratización cultural si no consagrarse – justamente porque no las tiene em cuenta – las desigualdades iniciales ante la cultura, y si no llegase, a las veces, hasta a desvalorar la cultura que transmite – repudiando, por ejemplo, um trabajo escolar por ser demasiado “escolar” – em beneficio de uma cultura heredada que no tiene la marca ordinaria del esfuerzo y tiene, por ello, toda la apariencia de la facilidad y del ingenio. (BOURDIEU, 1967, p. 47)

Partindo desta perspectiva a escola seria o meio de acesso à cultura para aqueles que pertencem a um estrato social menos favorecido. À escola caberia efetivar o processo de democratização cultural, respeitando a pluralidade de contextos, sem consagrar determinadas formas culturais como as dominantes e as corretas. Caberia a ela facilitar e criar esse vínculo com o capital cultural estranho para os sujeitos. Salientamos que ao nos referirmos à “escola” queremos englobar o sistema educacional. A escola é a instituição/agente e por trás dela deveria existir todo um suporte de políticos e ações governamentais.

Sobre as aulas particulares, queremos entender quem tem acesso a elas, quais são os fatores motivantes, o que fazem na sombra e quem faz a sombra. Para discutirmos, em conjunto, as questões dos herdeiros culturais, dos excluídos do interior e para entendermos esta tríplice relação: capital cultural, escola e espaço social. Passamos para o próximo tópico, no qual revisaremos uma pesquisa já realizada na realidade brasileira para termos uma base de discussão.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

O objetivo do presente capítulo é detalhar o percurso metodológico a ser seguido para a construção desta pesquisa. Esclarecer a metodologia de pesquisa é fundamental para a construção de um saber que esteja coerentemente articulado e para que aqueles que venham a ler e refletir sobre o assunto tenham de forma esclarecida o emprego científico dado ao trabalho. Para que a busca pelas respostas – ou por novas perguntas – esteja claramente explicitada metodologicamente.

Para que uma pesquisa científica possa ampliar os conhecimentos sobre um determinado assunto, na busca por informações adicionais àquelas já existentes, dentro de um campo de saber, ela precisa atender os objetivos propostos. Sendo assim

conhecer os objetivos e a maneira de alcançar as respostas é de extrema relevância para o sucesso de uma pesquisa. Daí a necessidade da identificação do tipo de pesquisa que conduzirá a investigação. Partindo de uma adequada elaboração do instrumento de coleta de dados e sua aplicação até uma análise mais minuciosa do próprio campo a ser investigado.

Para que o comprometimento do pesquisador com a sua pesquisa se dê de forma completa ele precisa conhecer o campo de pesquisa, necessita confrontar os dados já existentes e, principalmente, deve buscar, em diferentes meios, quais são os conhecimentos já construídos sobre o seu objeto de pesquisa. Criando uma dinâmica de pesquisa, onde exista um comprometimento com o já construído e uma busca pelo avanço da discussão.

Desta forma e buscando alcançar os objetivos propostos por este trabalho, apresentamos a seguir o método de pesquisa a ser seguido e seus procedimentos, os contextos de investigação, os sujeitos investigados, a ética no percurso, a coleta e a análise dos dados.

3.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS

O método misto de investigação será adotado nesta pesquisa. Esse vem sendo defendido por Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Tashakkori e Teddlie (2009) e é definido por um processo investigativo baseado na combinação das abordagens quantitativas e qualitativas. Através da complementação dos métodos é possível construir uma forma mista (ou complementar) de investigação. Um método, para os autores, passível de sucesso e auxiliador na formulação de conceitos avançados em práticas regulares. Ideias defendidas pelos autores que vem ao encontro da investigação que propomos. Primeiramente, uma investigação quantitativa será feita, mas a análise mais aprofundada dos dados obtidos demandará um estudo qualitativo, caso seja necessário. Ou seja, se após a aplicação do questionário for percebida a necessidade de uma análise mais direta, um estudo qualitativo será realizado. No entanto, remarcamos que esta pesquisa está concentrada mais fortemente em uma investigação quantitativa. A análise qualitativa servirá de complementação para a análise. Conforme poderemos observar no capítulo destinado à análise dos dados, a análise qualitativa está centrada na análise das respostas discursivas do questionário e, ainda, na reflexão sobre as anotações feitas nas visitas às escolas. Estas realizadas a partir das conversas informais estabelecidas com os sujeitos que receberam a pesquisadora no dia da aplicação do questionário.

Ainda sobre o método misto, salientamos que enquanto a pesquisa quantitativa tradicional foca na dedução, confirmação, teoria/hipótese e análise estatística, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela indução, descoberta, exploração, pesquisa como instrumento central de coleta de dados. O método misto, conforme Johnson e Onwuegbuzie (2004), está baseado na coleta múltipla de dados, usando diferentes estratégias, abordagens e métodos de tal forma que a combinação resulte em forças complementares de investigação. Explicam, ainda, que o uso eficaz deste método misto é passível de gerar produtos superiores ao do monométodo.

Ainda, na mesma linha reflexiva, sobre a questão de complementação através de multi-métodos, Flick (2009) defende que perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo. Assim sendo, Barton e Lazarsfeld confirmam que a pesquisa qualitativa pode revelar possíveis conexões, razões, efeitos e mesmo a dinâmica dos processos sociais, e é apenas a pesquisa qualitativa com uma coleta não estruturada de dados que pode revelar isso (BARTON e LAZARSELD, 1955 In.: FLICK, 2009, p. 124)

Entendemos que o união dos dois métodos de pesquisa proporcionará a obtenção de resultados investigativos mais complexos, caso o percurso da investigação demande uma abordagem mais complexa. Para tanto, adotaremos uma pesquisa baseada na método misto de investigação. Exatamente porque o objeto a ser estudado nesta reflexão é passível de muitos questionamentos que ainda não foram analisados com maior precisão e profundidade. O método misto irá proporcionar a abertura para possíveis investigações futuras.

Por fim, sobre metodologia mista de investigação, explicamos que a formulação de questões abertas e fechadas no questionário permitirá uma abordagem quantitativa, complementada por uma abordagem qualitativa (além das análises das anotações das conversas informais com as pessoas que receberam a pesquisadora nas escolas). Flick explica:

Um exemplo típico disso – conectar métodos qualitativos e quantitativos no contexto das metodologias mistas - é incluir perguntas abertas junto a perguntas com respostas livres na forma de texto, em um questionário que, fora isso, é padronizado (FLICK, 2009, p. 127)

Dessa forma, o questionário proposto para a investigação estará configurado respeitando essa possibilidade de forma: questão fechadas, com múltiplas respostas e algumas questões abertas para que o aluno escreva livremente as suas ideias. A ferramenta – o questionário de pesquisa - será detalhada em um próximo momento. Aqui apenas queremos explicitar concretamente como faremos uma pesquisa baseada na complementação de métodos.

No entanto é preciso esclarecer que a análise das respostas abertas e das anotações feitas em campo, partirá de uma perspectiva de análise textual discursiva. Moraes e Galiazzi defendem que:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7)

A análise textual discursiva, segundo os mesmos autores, está inserida na pesquisa qualitativa. Eles descrevem:

Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7)

Os autores enfatizam o fato dessa abordagem não pretender testar hipóteses com a intenção de comprová-las ou refutá-las, mas tem a intenção de possibilitar uma melhor compreensão dos fatos investigados. Afirmam que a intenção é reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas abordados de forma plural.

Como a pesquisa terá o seu desenvolvimento dentro do campo da investigação social e objetivará a construção de novos conhecimentos de realidades sociais é preciso

que tenhamos esclarecida a nossa visão de “realidade social”, para tanto adotamos a visão de Gil:

Realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. Assim, o conceito de pesquisa aqui adotado aplica-se às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Economia etc. (GIL, 1987, p. 26)

Realidade social, entendida de uma forma ampla, envolve diferentes aspectos e se concretiza nas relações interpessoais dentro de uma comunidade e, também, se estabelece nas relações dos homens com a sociedade. Como a nossa investigação será realizada junto à diferentes espaços, com o intuito de entender as relações entre os homens e deles com os seus contextos, definimos como uma pesquisa do tipo social que tem como finalidade conhecer para agir.

Além de ser uma pesquisa social, ela será do tipo exploratória, pois, conforme explica Gil:

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 1987, p. 27)

O tipo exploratório é o mais indicado para a nossa investigação porque o tema “educação na sombra” não foi estudado em profundidade na realidade do Brasil. Ainda muito “genérico” ele é passível de melhores esclarecimentos e delimitações, demandando uma revisão mais detalhada da literatura específica. O nosso objetivo, ao persistir na discussão deste assunto, é o desenvolvimento de um problema melhor definido e que terá os seus estudos aprofundados no doutorado. Além disso intentamos dar uma maior visibilidade à discussão do tema no campo da investigação social. Permitir que autores importantes sejam

introduzidos na discussão dos investigadores sociais como, por exemplo, Mark Bray, que é expoente internacional em educação comparada, se faz um dos nossos objetivos. Os instrumentos para a realização da coleta de dados são os seguintes: revisão da literatura pertinente e questionário.

O tema “educação na sombra” é um fenômeno atual que demanda investigação dentro de uma realidade educacional tão complexa como a brasileira. Quanto mais conhecimento possuído do funcionamento do sistema mais teremos capacidade e ferramentas para moldá-lo. Como as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas – por falta de investigação – é preciso que se faça o uso de várias fontes de evidência, o que é possível através de uma revisão bibliográfica. Com o intuito de qualificar a pesquisa mista que engloba uma abordagem quantitativa/qualitativa, será realizada uma revisão bibliográfica do tema, pois, como destaca Gil (1991, p. 48) “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”, pois a partir da revisão dos estudos anteriores do assunto – consulta de livros e artigos – será possível construir uma interpretação de dados mais consistente e que ao mesmo tempo propicie o avanço da discussão. A pesquisa bibliográfica é acima de tudo uma forma de respeito dos novos pesquisadores em relação àqueles que já possuem um caminho percorrido dentro do tema a ser discutido. Sendo também a melhor forma para a elaboração de um trabalho fundamentado e coerente. Sendo que a base bibliográfica permite ao investigador uma visão mais ampla do objeto e conjuntamente fornece os subsídios para um confronto de ideias.

Outra ferramenta metodológica de investigação relevante e adotada pelo pesquisador é a da observação. A partir da observação “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.” (GIL, 1987, p. 104-105). Nada mais produtivo para uma pesquisa do que a observação do objeto para o descobrimento de soluções e até mesmo de novos problemas.

Por último, outra técnica de investigação selecionada para esta pesquisa foi o uso do questionário. Ferramenta a ser elaborada e aplicada junto aos sujeitos de investigação. O questionário, por sua vez, é composto “por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. (GIL, 1987, p. 120). Temos em mente que um questionário necessita traduzir, de forma rígida, os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos, para que os dados elencados sejam os mais coerentes e passíveis de análise consistente. As questões a serem

elaboradas devem ser exaustivamente analisadas para que sejam objetivas e para que a sua interpretação, pelos entrevistados, seja de simples compreensão.

Entendemos que a metodologia adotada para esta pesquisa atende as necessidades investigativas, uma vez que se tem o objetivo de uma busca por dados quantitativos a respeito do sistema da “educação na sombra” para que seja possível construir o panorama do sistema dentro do contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, se fará um estudo qualitativo para que a análise dos dados proporcione resultados complexos. De forma resumida, a metodologia desta pesquisa está delineada da seguinte forma: parte de uma análise quantitativa dos dados; complementada por uma análise qualitativa, esta baseada na análise textual discursiva; ainda, caracteriza-se por uma pesquisa do tipo social e exploratória que tem por base o uso da ferramenta questionário, também, complementada pela observação do campo e as anotações da pesquisadora das conversas informais realizadas no campo de obtenção de dados.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de comparar diferentes realidades, e sem a intenção de estigmatizá-las, propomos a construção de uma investigação dentro de diferentes contextos da “educação da sombra”. Para que seja possível dimensionar essas realidades os contextos selecionados pertencem ao município de Porto Alegre, localizado no Estado do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre contempla uma área de unidade territorial de 497 Km², conta com uma população de 1.409.351 habitantes. A renda PIB per capita a preços correntes da população está estimado em 30.524,80 reais. Deste conjunto populacional, segundo dados apresentados pelo IBGE cidades⁹, o número de alfabetizados soma um total de 1.277.572 pessoas. Explicitaremos neste capítulo alguns dados mais diretos sobre o número de escolas por série no município de Porto Alegre e também, pertinente para a nossa escolha investigativa, o número de escolas privadas e públicas, de ensino médio contempladas na região da capital. Começamos com a divisão do número de escolas por série encontrado pelo IBGE, referente ao município:

⁹ Informações disponíveis no site <http://www.ibge.gov.br/home/> acesso 22/07/2013

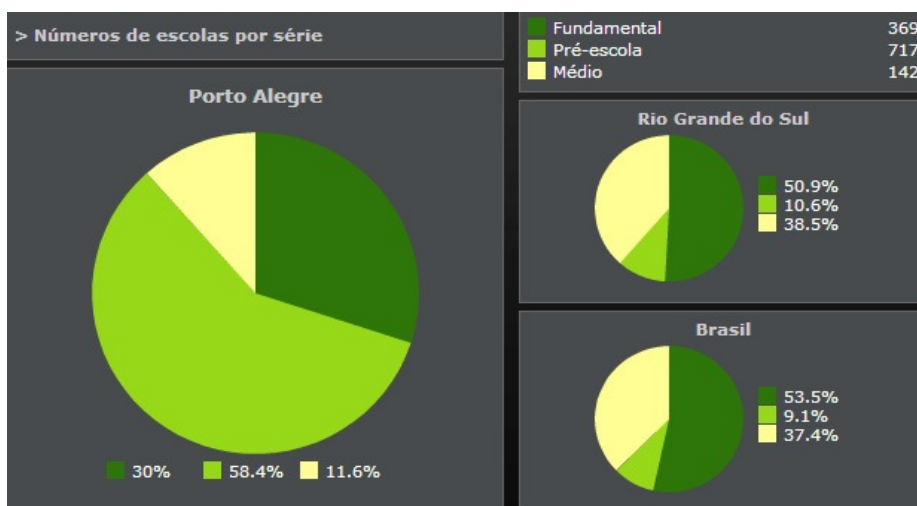


Gráfico 1 – Número de escolas por série
Fonte: IBGE – Cidades

Dentro desta realidade, onde o número de pré-escolas é muito mais expressivo do que de escolas de Ensino Fundamental e Médio (diferente das realidades estadual e nacional). O município, quando comparado com os dados do Estado e do país, apresenta uma certa diferenciação na divisão do número de escolas. Enquanto no país a maior concentração de instituições está no Ensino Fundamental, assim como a realidade do Estado, no município o destaque está no número de pré-escolas. Não nos aprofundaremos neste tópico, mas a análise é interessante, pois percebemos uma distribuições desigual de escolas, por nível de escolarização, algo a ser discutido futuramente.

Salienta-se que, ao se fazer uma análise do número de matrículas por etapa de escolarização, das 190.005 matrículas efetuadas no Ensino Fundamental – o site do IBGE cidades é fonte dos dados - apenas 51.319 são feitas no Ensino Médio. Ou seja, 138.686 alunos não estão ingressando no Ensino Médio, o que demandaria uma investigação posterior sobre o lugar ocupado por esses indivíduos na sociedade. O que acontece com estes 138.686 alunos não matriculados no Ensino Médio? Pergunta a ser respondida em outro momento.

Nos detemos, por enquanto, na investigação do sistema “paralelo de ensino” das aulas particulares e não discutiremos, neste momento, sobre a diferença de matrículas entre as etapas. No entanto, parece ser relevante inserir este dado na pesquisa, para que tenhamos esclarecido o imenso “afunilamento” que existe, na Brasil, com relação ao percurso de escolarização. Percebe-se, de forma evidente, que, conforme o nível educacional avança, temos uma redução drástica de número de indivíduos inseridos no processo educacional. O

número de matrículas no Ensino Médio sofre uma grande redução, com relação ao número das realizadas no Ensino Fundamental. Quando pensamos em números no Ensino Superior, a queda é mais marcante ainda. Segundo dados do IBGE, o número de pessoas que possuem nível superior de graduação concluído, no Brasil, corresponde a um total de 12.679.010. Se pensarmos no contingente populacional do Brasil, 198.360.943 habitantes (segundo dados do IBGE de 2012), apenas uma pequena parcela da população teria acesso ao Ensino Superior.

Mantendo-se o foco da pesquisa na etapa final do processo de escolarização – exatamente o 3º ano do Ensino Médio - abordamos a divisão das escolas de Ensino Médio de Porto Alegre, conforme dados estatísticos obtidos no site da Secretaria de Educação de Porto Alegre, referentes ao Censo Escolar da Educação Básica, correspondente ao ano de 2012, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O Censo é realizado pelo Departamento de Planejamento. Encontramos o seguinte universo de estabelecimentos de ensino na cidade de Porto Alegre:

CRE	Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos		Total Real
								Presencial	Semipresencial	
1ª	Estadual	7	83	228	71	12	16	44	6	258
	Federal	1	1	2	3	2	0	2	0	5
	Municipal	36	70	48	2	2	7	35	0	96
	Particular	573	602	91	68	33	9	9	1	683
Total 1ª		617	756	369	144	49	32	90	7	1.042

Tabela 1 – Estabelecimentos de ensino por etapas e/ou modalidades de ensino – RS 2012

Fonte: Governo do Rio Grande do Sul

Tendo como interesse o desenho do panorama das aulas particulares, faremos a investigação junto às escolas das redes privada e pública do município. Com o objetivo de conhecer as dimensões da educação na sombra dentro de diferentes realidades. A escolha das escolas será feita a partir de um critério apenas: maior número de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Dentro do universo de instituições públicas e privadas, com o intuito de não ser tendencioso na coleta de dados, faremos a seleção pelo maior número de alunos. Já que a pesquisa parte de uma investigação quantitativa, a melhor forma de seleção do campo a ser investigado faz referência ao número de possíveis sujeitos a serem investigados. Queremos uma análise real dos contextos, por isso não escolheremos diretamente as escolas.

No entanto, para que os dados sejam os mais produtivos possíveis, o melhor é realizar a seleção a partir do critério de “maior universo de alunos matriculados”, ou seja, que englobam um maior número de turmas e, conseqüentemente, o maior número de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Um levantamento sobre o número de turmas e de alunos de escolas privadas, estaduais e municipais será feito, para, em seguida, listarmos as escolas selecionadas. Cabe salientar que faremos uma lista decrescente das primeiras escolas colocadas, como garantia, caso a primeira escola não aceite a realização da pesquisa dentro do seu espaço, teremos uma lista de quatro escolas listadas para cada dependência administrativa.

Por fim, afirmamos que decidimos não incluir no processo as 3 escolas federais, como, também, o Colégio Militar de Porto Alegre (do Exército Brasileiro) e o Colégio Tiradentes (da Brigada Militar), pois entendemos que a realidade destas escolas que são públicas é marcadamente muito distinta das outras instituições públicas de ensino.

Assim, tendo estabelecido o critério de seleção – número de matriculados no 3º ano do Ensino Médio – explicitamos a seguir a tabela referente ao número de matrículas das cinco “maiores” escolas. Como escrito anteriormente, as quatro primeiras escolas listadas serão relevantes para a investigação. Não limitaremos em uma instituição em cada dependência administrativa, pois não é plenamente certo que poderemos realizar a pesquisa. Assim tem-se outras opções. No entanto, não serão expostos os nomes das escolas. Ao longo da análise elas serão referenciadas como escola particular, escola municipal e escola estadual. Comprendemos essa ser uma forma de respeitar, tanto a instituição, quanto os alunos.

Segue, logo em seguida, o gráfico com o número de matrículas por unidade administrativa. Os dados foram retirados do site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Conforme projetado para a investigação, os nomes, de todos os envolvidos serão preservados, assim o sendo, como no site os dados estavam diretamente ligados com os nomes reais das instituições de ensino, propomos uma mudança na exposição dos dados e construímos, assim, o gráfico 2. Nele aparecem listadas as cinco primeiras instituições de ensino, por dependência administrativa, com maior número de matrículas iniciais no Ensino Médio. Sendo que para esse nível educacional, apenas duas escolas municipais ainda fazem a oferta e no âmbito federal, no município de Porto Alegre, é possível encontrar um total de três escolas. Convidamos o leitor a observar o gráfico.

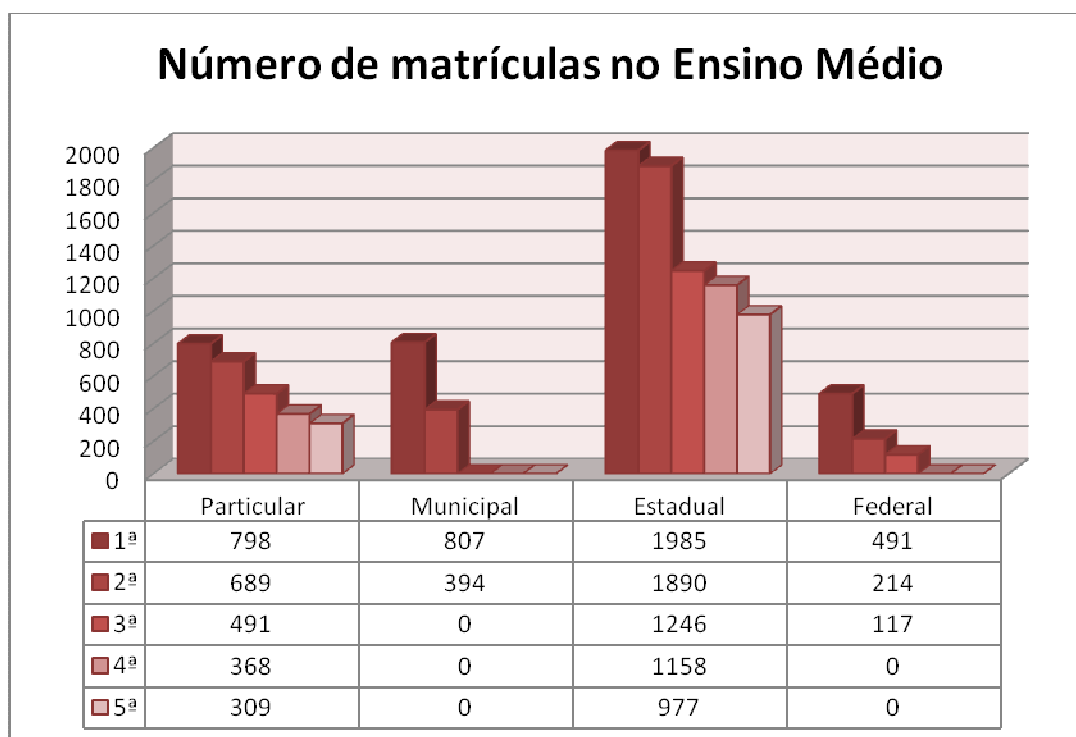


Gráfico 2 - Número de matrículas no ensino médio da redes particular, municipal e estadual do município de Porto Alegre

Fonte: da autora (gráfico). Os dados são da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

Conforme é possível averiguar, a partir da análise conjunta do gráfico II e da tabela 1, apresentados anteriormente, o número total de estabelecimentos de ensino de nível médio correspondentes a dependência administrativa estadual somam 71, para a dependência municipal constam apenas duas instituições e a nível particular tem-se 68 instituições no município de Porto Alegre. Assim sendo, após o levantamento do número de matrículas (gráfico II) foi possível selecionar as escolas de cada dependência administrativa, conforme o número de matrículas. A primeira escola particular selecionada conta com 798 alunos matriculados inicialmente no Ensino Médio¹⁰; a escola municipal selecionada em primeiro lugar conta com 807 alunos matriculados inicialmente no Ensino Médio¹¹ e, por último, a escola estadual¹² posicionada em primeiro lugar soma 1985 matrículas iniciais apenas na etapa de nível médio. Os dados referentes as escolas federais¹³ foram acrescentados apenas a título de informação, pois essa dependência administrativa não foi incluída como campo de investigação.

¹⁰ Informações disponíveis em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_par_2012.pdf acesso em 11/07/2012

¹¹ Informações disponíveis em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_mun_2012.pdf acesso em 11/07/2012

¹² Informações disponíveis em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2012.pdf acesso em 11/07/2012

¹³ Informações disponíveis em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_fed_2012.pdf acesso em 11/07/2012

Possível concluir que o número de alunos matriculados na escola estadual ainda é superior ao número de sujeitos das outras dependências administrativas, mas a diferença no total das matrículas não parece ser muita distante. No entanto, esse número total de matrículas faz referência ao alunos iniciais, ou seja, caberia um outro estudo, mais detalhado, sobre o número de alunos egressos do Ensino Médio. O número de matrículas iniciais no Ensino Médio não é realmente muito diferente quando comparamos as diversas dependências administrativas, no entanto, uma outra análise caberia, não neste momento, sobre o número de egressos no Ensino Médio, por dependência administrativa, exatamente porque se fala muito sobre a questão da evasão na etapa final de escolarização, nos perguntamos, então, será que a taxa de evasão entre as dependências se aproxima? Ou alguma delas se destaca na questão da taxa de alunos concluintes do Ensino Médio? Não cabe, neste momento, a resposta, pois demanda uma investigação mais atenta, no entanto, deixamos como possibilidade para estudos futuros.

Assim sendo, passamos para o seguinte momento da reflexão. No próximo subcapítulo serão apresentados os agentes investigados.

3.3 AGENTES INVESTIGADOS

Os sujeitos selecionados para participarem do processo investigativo, por meio de respostas do questionário, serão alunos da etapa final de escolarização, estando inseridos em diferentes ambientes socioeconômicos. A seleção dos respondentes segue os seguintes critérios:

- Alunos do último ano do Ensino Médio.
- Alunos de diferentes realidades socioeconômicas conforme escolas selecionadas.

A partir dos critérios listados acima, não serão sujeitos participantes da pesquisa aqueles que não atenderem os critérios e também aqueles que manifestarem o desejo de não participar da pesquisa. Faremos então um convite aos possíveis participantes do estudo, para que a adesão seja voluntária e interessada. O questionário será levado pela pesquisadora até as escolas, será respondido conforme a disponibilidade dos alunos, dos professores, da direção e da própria escola. Acreditamos ser possível obter respostas no mesmo dia de aplicação do questionário, não precisando retornar para buscá-lo em outro momento. Até mesmo por que

não queremos prejudicar o andamento das aulas nas escolas, assim, pretendemos fazer as menores interrupções possíveis. Os alunos (sujeitos e agentes da investigação) receberão o questionário e responderão de livre e espontânea vontade. Será, inclusive, informado no momento de aplicação do instrumento que, aqueles que não se sentirem motivados para responder, terão plena liberdade para optar em não responder às questões do instrumento ou mesmo de não receber o questionário.

3.4 ÉTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Toda pesquisa deve seguir rigorosamente e por completo todos os meios para a coleta de dados de forma ética. Deve, acima de tudo, respeitar os sujeitos que optaram por participar do processo investigativo. Quando o pesquisador se propõe a lidar com sujeitos e com objetos sociais, os processos éticos e humanos precisam ser explicitados e respeitados. A interação do pesquisador com as pessoas pesquisadas precisa seguir procedimentos éticos básicos como, por exemplo, o respeito pelo espaço do entrevistado e pela garantia de discrição quanto a sua identidade. Assim sendo se faz necessário a elaboração de um termo de consentimento a ser apresentado junto à direção das escolas. Estas terão clareza de todo o processo e do respeito do pesquisador com relação a escola e os sujeitos entrevistados. Com relação a observação, o pesquisador, por estar imergindo no espaço de uma pessoa, precisa deixar bem claro qual a finalidade da observação, para que o observado não sinta que a sua privacidade está sendo desrespeitada. Para tanto, todo relatório de observação construído nesta pesquisa adotará nomes fictícios para os sujeitos. Fator que será esclarecido junto aos observados. Ou seja, as escolas não serão nomeadas, muito menos as pessoas com as quais a pesquisadora interagir ao longo da coleta de dados. Estas serão referenciadas de forma completamente anônima como sujeito 1, sujeito 2 e mais.

Salientamos que a escolha por responder o questionário é de livre decisão dos entrevistados; todos aqueles que responderem serão convidados a participar e terão total liberdade para desistir ao longo do processo. Só serão analisados os questionários respondidos por completo e que forem entregues por livre e espontânea vontade dos entrevistados. Bem como a realização das observações, só serão efetivadas com o consentimento dos participantes. Somando-se a isso, como os entrevistados serão menores de idade, um termo de consentimento será entregue na direção da escola, com o objetivo de esclarecer as finalidades da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) será levado pela

pesquisadora para as respectivas direções e conterà todas as informações sobre o processo de coleta de dados e uso das informações.

Acreditamos que a construção de conhecimento é um processo que engloba muitas etapas e uma delas é o respeito pela ética. Informar os participantes sobre de que forma eles estão fazendo parte é fundamental para essa construção produtiva de novos saberes. Eles são os fornecedores de parte da ferramenta investigativa, sendo assim, nada mais coerente do que informá-los sobre os possíveis frutos provenientes desse trabalho que só pode ser construído em conjunto. Ainda, ao final do processo de coleta de dados, será informado o email da pesquisadora para que eles possam entrar em contato, caso queiram sanar alguma dúvida, ou mesmo queiram saber sobre os resultados da pesquisa. A escola também ficará com todos os contatos possíveis, para posterior necessidade de informações. Assim salientamos o nosso respeito pelas escolas e pelos sujeitos/agentes participantes, pois são elas “peça” fundamental para a concretização de pesquisas socialmente responsáveis.

3.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados, principalmente a aplicação do questionário, conforme foi programa do anteriormente aconteceu ao longo do primeiro semestre de 2013. A pesquisa bibliográfica vai ser realizada concomitantemente e englobará, além das teorias de autores específicos, uma revisão exploratória dos sites da ANPED e da CAPES, com o objetivo de averiguar o que já foi pesquisado, produzido e divulgado sobre este tema.

Mais diretamente, sobre a aplicação e coleta de dados empíricos, frisamos que as visitas acontecerão ao longo de um período de quatro meses. Primeiro foi necessário estabelecer um contato com as escolas e com os responsáveis pedagógicos, para que a investigação pudesse ter continuidade. Informamos que não foi no primeiro contato que conseguimos concretizar as visitas. De forma prévia foi necessária uma troca extensa de *e-mails* e de telefonemas, onde todas as informações foram repassadas para as escolas e as visitas, então, foram agendadas.

Salientamos que a primeira visita foi possível na escola particular selecionada. Uma das instituições mais receptivas, pois após o primeiro *e-mail* e após o primeiro contato por telefone já obtivemos permissão para visitar a escola e realizar a aplicação dos questionários. Em apenas uma tarde (uma visita apenas) conseguimos conversar com a responsável

pedagógica ao mesmo tempo que aplicamos o questionário em duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Sendo que obtivemos o retorno do maior número de questionários (em comparação com o total das outras escolas); um total de sessenta e nove (69) questionários respondidos e válidos. Referente às outras escolas obtivemos exatamente trinta (30) questionários respondidos e válidos em cada uma delas (estadual e municipal). Em todas as escolas duas turmas foram visitadas.

Salientamos ainda que as três escolas foram muito receptivas e cooperaram de forma muita atenta para que a pesquisa fosse realizada. Os alunos também colaboraram e se mostraram muito prestativos, respeitosos e envolvidos com a pesquisa e com a pesquisadora. Assim, concluímos que nenhuma maior dificuldade foi percebida ao longo do processo.

3.5.1 Construção do instrumento de pesquisa

Para a construção do instrumento de pesquisa foi feita uma análise de quatro questionários já citados por autores investigados nesta pesquisa. O primeiro deles é o citado por Mark Bray (Anexo A) e que foi utilizado por Paviot (2007), o segundo e o terceiro foram retirados do livro *Xplica* (Anexo B e C), já citados anteriormente neste trabalho, e o quarto instrumento (Anexo D) foi retirado do trabalho dos alunos do programa de pós-graduação em Educação da PUCRS, material também já citado anteriormente. A partir da análise dessas diferentes ferramentas produzimos uma específica para a nossa investigação (Apêndice B).

O questionário específico dessa pesquisa conta com um cabeçalho, com as informações referentes às instituições cujo nome o pesquisador representa, no nosso caso a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ainda uma introdução direcionada para o aluno, onde, primeiramente agradecemos o aluno pela colaboração e explicamos o tema de pesquisa, concluindo que as respostas dadas pelo aluno servirão para colaborar com a investigação e permitirão que alguns conceitos sejam desenvolvidos. Em seguida temos o questionário dividido em três panoramas: o primeiro com quatro questões, traça um panorama individual; o segundo, com quatro questões, também, pretende elaborar um panorama familiar; o terceiro momento do instrumento contém 18 questões, as quais objetivam traçar um panorama das aprendizagens dos alunos, incluindo a questão das aulas particulares, especialmente, e, por último, propomos uma questão aberta. Nesta, algumas linhas são traçadas em branco e dedicam o espaço para o aluno expressar livremente a opinião desejada.

3.5.2 Pré-teste do instrumento de pesquisa

Com a finalidade de evidenciar possíveis falhas na redação (e mesmo na interpretação) das questões do instrumento de pesquisa, foi realizado o que chamamos de pré-teste do instrumento. Assim, respeitando os objetivos propostos pela presente investigação, realizamos o pré-teste do instrumento. Tendo como finalidade evidenciar possíveis falhas na elaboração das perguntas do questionário. Asseguramos, desta forma, a validade e a precisão no processo de coleta de dados. Tendo em vista:

- [...] a) clareza e precisão dos termos;
- b) forma das questões;
- c) desmembramento das questões;
- d) ordem das questões; e
- e) introdução do questionário (GIL, 1987, p. 133)

O pré-teste foi aplicado no início de 2013, no começo do processo de coleta de dados. De maneira a tornar o processo investigativo o mais produtivo possível, fizemos o teste na primeira escola selecionada, ou seja, a instituição de ensino foi informada de que seria a primeira a receber a pesquisadora e o seu instrumento de pesquisa, assim sendo, serviria como forma de testar o questionário. Entendemos essa ser a forma de acelerar o processo. Caso alguma informação não estivesse bem elaborada, ela seria reformulada e escola revisitada. Caso contrário, os questionários seriam validados e a pesquisa poderia ter continuidade de uma forma produtiva. Analisados os resultados da primeira coleta de dados não foi necessário fazer nenhum ajuste nas questões e, em seguida, partimos para a continuação da investigação, a partir da visita em mais duas escolas.

3.5.3 Instrumento final

Conforme descrito, mais exhaustivamente, no subcapítulo anterior (pré-teste do instrumento) não foi necessária nenhuma alteração pontual em nenhuma das vinte e sete questões do instrumento. Conforme uma primeira análise dos dados, da primeira escola visitada, na qual foram reunidos 70 questionários, nenhum problema na possibilidade de

respostas foi constatado. Apenas, através das perguntas feitas pelos alunos no momento de preenchimento do instrumento, verificamos uma certa dificuldade no preenchimento da questão de número sete, referente ao grau de instrução dos pais/responsáveis. A questão solicitava o preenchimento apenas do nível mais avançado de estudo dos pais/responsáveis, mas os alunos demonstraram dúvida sobre quantas alternativas deveriam marcar. Assim, nas outras duas escolas visitadas posteriormente, após a apresentação da pesquisadora para a turma foi realizada uma pequena explicação sobre a questão sete. Além disso, foi afirmado que qualquer dúvida, ao longo do preenchimento, poderia ser sanada junto à pesquisadora. O transcorrer do processo de coleta de dados foi muito produtivo, não encontrando grandes dificuldades no processo.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, a observação dos contextos, a conversa com os sujeitos/agentes e da revisão bibliográfica, propomos um estudo englobando todos os dados. A técnica a ser utilizado para essa finalidade será a de análise de conteúdo. Gil explica:

[...]Esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. Esta redução, embora corresponda ao início do processo analítico, continua ocorrendo até a redação do relatório final. Nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis. (GIL, 1987, p. 194).

Uma leitura geral foi feita para que apenas o material pertinente a investigação fosse considerado. Partiremos, agora, para uma segunda etapa, a qual é uma continuação da anterior, onde se realizará um estudo mais detalhado e sistemático do material elencado. Em seguida, far-se-á a classificação e a categorização dos dados. Por fim, é feito um confronto entre os dados obtidos e o já apresentado nos estudos anteriores sobre o mesmo tema. É neste momento que a seleção do material bibliográfico pertinente deve ser inserido, pois são eles

que fornecerão as bases teóricas para o confronto dos dados. Sendo importante ressaltar que o questionário será exaustivamente estudado.

A forma mais produtiva encontrada pela pesquisadora para a visualização dos dados empíricos, obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos, foi definida em forma de gráficos. Exatamente pelo volume de dados obtidos, 144 questionários respondidos e válidos, definimos que a transformação em gráficos seria a melhor forma de estudar e comparar as informações pertinentes ao tema: educação na sombra, além de muitas outras informações relevantes que foram reunidas no processo investigativo.

Nos próximos espaços da dissertação propomos a análise mais detalhada e reflexiva dos dados empíricos. Pelo fato de chegarmos no ponto central da investigação, os dados, dedicamos a seguir um capítulo específico para a exposição dos dados obtidos. A divisão está estruturada da seguinte forma: o município de Porto Alegre: caracterização do contexto de investigação; o questionário e a análise do panorama individual; o questionário e a análise do panorama familiar; o questionário e a análise do panorama de aprendizagens; o questionário e a análise textual discursiva e por fim a análise das anotações (e observações) feitas a partir das visitas nas escolas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já explicado anteriormente, para que a análise seja a mais dinâmica e conclusiva possível, subdividimos a análise dos dados de forma a tornar o estudo mais compreensível para todo leitor. Segundo a definição de Gil (1987):

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL 1987, p. 167)

Partimos, dessa forma, primeiramente para a análise de algumas informações pertinentes às escolas selecionadas com relação ao espaço geográfico que elas ocupam dentro do município de Porto Alegre, para que tenhamos mais informações sobre o contexto específico de investigação.

4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS SELECIONADAS COM RELAÇÃO AO ESPAÇO GEOGRÁFICO OCUPADO POR ELAS DENTRO DO MUNICÍPIO

Em um momento anterior dessa dissertação (capítulo 3: caminho investigativo) já foi explicitada a caracterização mais específica, referente à cidade de Porto Alegre e suas características sobre o número de escolas por divisão administrativa e, também, sobre o número de matrículas por etapa de escolarização. Não objetivamos repetir esses dados, pelo contrário, neste momento queremos olhar mais pontualmente para os espaços geográficos ocupados pelas escolas selecionadas e o que eles representam socialmente.

Para a melhor compreensão do contexto expomos o mapa da cidade, com a divisão dos bairros e suas respectivas regiões, para, em seguida, dissertar sobre a localização das escolas. A cidade, conforme dados fornecidos pelo *site* da prefeitura¹⁴, começou no final dos anos 50 a ter instituída a lei de denominação e delimitação dos bairros. Em 1959, por meio da Lei nº 2.022, tem-se a delimitação do Centro e a criação dos outros 57 bairros, afirmando denominações já utilizadas pela população local. Com a evolução da cidade, hoje contabiliza-se um total de 81 bairros oficiais. No entanto esse não é o número final de bairros existentes, já que, conforme as informações da prefeitura da cidade, ainda existem algumas áreas do território sem denominação oficial (como Zonas Indefinidas) e que são conhecidas pela população por nomes locais,, como é caso do Morro Santana, Passo das Pedras e Aberta dos Morros. Segundo dados da Prefeitura de Porto Alegre os bairros mais populosos são o Rubem Berta (87.367 habitantes), Sarandi (59.707 moradores), Restinga (51.569 habitantes) e Lomba do Pinheiro (51.415 habitantes).

Assim sendo, a área do município de Porto Alegre é de 470,25 Km² e a população (Censo IBGE/2010) é de 1.409.351 habitantes, como já afirmado anteriormente. Deste total,

¹⁴ Informações retiradas do site http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=128 acesso em 27/06/2012

755.917 são mulheres e 654.022 são homens. O total de domicílios particulares é de 574.001.

Para tornar mais visível para o leitor, trazemos a seguir o mapa do município que está configurado da seguinte forma:



Figura 1 – Mapa de Porto Alegre

Fonte: mapa retirado do site http://rgplpoa.files.wordpress.com/2010/03/rps-porto_alegre.jpg

As escolas selecionadas, segundo o critério exposto anteriormente (maior número de matrículas iniciais no Ensino Médio), estão as três concentradas na região central da cidade. Relativamente próximas umas das outras, estão localizadas nos bairros: Independência, Santana e Medianeira. Dissertaremos brevemente sobre as características de cada bairro.

Primeiro o bairro Independência que está localizado, entre os três bairros, o mais próximo do bairro Centro. A origem do bairro¹⁵ tem relação com o segundo quartel do século XVIII. A avenida principal, que dá nome ao bairro, Independência, era, na época, a principal saída da cidade que dava acesso à aldeia de dos Anjos. Esta última, hoje, transformada no município de Gravataí, pertencente à microrregião de Porto Alegre.

No final do século XVIII linhas de bonde começam a ser implementadas na região do bairro Independência, assim passando a atrair a população de classe média da época. Segundo informações da Prefeitura de Porto Alegre, no bairro iniciam construções de destacada arquitetura, o que demonstra o crescimento industrial e comercial da cidade. No entanto, com o acelerado desenvolvimento e urbanização da cidade, nos anos 40, o interesse da classe média pela região começa a diminuir. As casas, antes residências particulares, começam a ser transformadas em grandes prédios comerciais. Algumas famílias permaneceram na região. O bairro oferece variado comércio e serviços, incluindo alguns das principais instituições de cuidado da saúde de Porto Alegre, a Beneficência Portuguesa, o Hospital Presidente Vargas, algumas instalações do Hospital Moinhos de Vento e ainda o Hospital da Criança Santo Antônio (pertencente ao complexo Santa Casa). Importante salientar que o bairro faz “fronteira” com o centro histórico da cidade.

Por fim, conforme informações fornecidas pelo *site* da Prefeitura de Porto Alegre¹⁶, a população do bairro Independência é de 6.121 (no ano de 2010) moradores, sendo 2.670 homens e 3.737 mulheres (dos 6.407 habitantes no ano de 2000). A área total do bairro é de 40 hectares e o número de domicílios é de 2.761. Conforme afirmado pela Prefeitura da cidade, a taxa de crescimento é de (-) 1,6% a.a.; o rendimento mensal calculado dos responsáveis pelo domicílio, no ano de 2000, era de 21,98 salários mínimos.

Sobre a origem do nome do bairro Santana¹⁷, onde está localizada a segunda escola visitada pela pesquisadora, afirma-se que é uma homenagem à Sesmaria de Santa’Ana, área

¹⁵ Informações retiradas do site

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf
acesso 15/06/2013

¹⁶ Informações retiradas do site http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131 acesso em 15/06/2013

¹⁷ Informações retiradas do site

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf
acesso 15/06/2013

ocupada por Jerônimo de Ornellas (um dos proprietários rurais pioneiro no povoamento do Rio Grande do Sul) na época em veio para Porto Alegre. A área era (e é) conhecida pelas recorrentes inundações, o que, segundo informações, “não atraía muito a atenção das pessoas para moradia, no entanto, as famílias negras de baixo poder aquisitivo ali residiam e durante muitos anos, conviveram com a insalubridade ocasionada pelas cheias do Arroio do Sabão”¹⁸. Até final do século XIX, a rua central de região era denominada de Rua dos Pretos Forros. Sendo que no ano de 1871 recebe o nome de 28 de setembro, fazendo referência à promulgação da Lei do Ventre Livre. É em 1885 que a região passa a se chamar Santana. A região passa a ser valorizada depois da Guerra dos Farrapos, quando, em 1865, o então governador da província Visconde da Boa Vista, faz a abertura de uma via pública. Projeto, este, que contribuiu para o aumento da população na área. A partir do final do século XIX e com novos investimentos para o desenvolvimento do bairro, ele passa a fazer parte do movimento de urbanização da cidade. Assim, ocorre a valorização imobiliária e a população original do bairro (com uma menor renda familiar) vê-se inviabilizada de permanecer. Acabam se deslocando, em sua maioria, para o bairro Restinga.

A população do bairro Santana, no ano de 2000, segundo dados da Prefeitura¹⁹, contabilizava 21.221 moradores; sendo destes, 9.148 homens e 12.073 mulheres. Em 2010 a população era de 20.723 pessoas. A área está calculada em 149 há e a taxa de crescimento é de (-) 1,2% a.a. Por fim, com 8.299 domicílios, o rendimento mensal dos responsáveis pelo domicílio é de 13,93 salários mínimos.

O último bairro contemplado com uma escola escolhida para a pesquisa é a região denominada de Medianeira. Pertencente à zona leste da cidade, tem seu reconhecimento formalizado através da mobilização da sua própria população. A comunidade faz um movimento ativo para que o bairro fosse legalizado e, por meio da Lei nº 1762 de 1957, tem-se o primeiro bairro instituído legalmente na capital. Considerado como um bairro de passagem para outras regiões da cidade é nele que se encontravam algumas das instituições centenárias de Porto Alegre, por exemplo: o Clube Grêmio Gaúcho (clube de tradições gaúchas) e o Estádio do Grêmio Football Porto-Alegrense. A região é conhecida pela população por conservar alguns dos pontos mais históricos da cidade (muitas casas da época de fundação). Ainda, é visto como um bairro de intenso movimento comercial, onde muitas linhas de ônibus circulam e permitem o deslocamento para diversos pontos da cidade.

¹⁸ Informações disponíveis em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf acesso 15/06/2013

¹⁹ Informações disponíveis em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131 acesso em 15/06/2013

Por fim, os dados mostram que a população da região, no ano de 2000, era de 12.428 moradores, sendo 5.620 homens e 6.808 mulheres. Em 2010, a população contabilizava 11.568 pessoas. A área total do bairro é de 140 ha e a taxa de crescimento é de (-) 0,9% a.a. O número de domicílios é de 4.096 e o rendimento mensal dos responsáveis pela residência é de 10,10 salários mínimos.

A seguir esboçamos uma tabela compilando os principais dados informativos de cada um dos três bairros.

	Independência	Santana	Medianeira
Ano de criação	1959	1959	1957
População no ano de 2010	6.121	20.723	11.568
Área em ha	40	149	140
Densidade em hab/ha	160	142	89
Taxa de crescimento 91/2000 em % a.a.	(-) 1,6	(-) 1,2	(-) 0,9
Nº de domicílios	2.761	8.299	4.096
Renda média mensal dos responsáveis pelo domicílio em salários mínimos	21,98	13,93	10,10

Tabela 2 – Dados informativos dos bairros

Fonte: elaborado pela autora (2013) (dados retirados do *site* da Prefeitura de Porto Alegre)

Conforme é possível verificar, por meio dos dados estudados, as escolas se encontram em bairros tradicionais da capital, o ano de criação dos três é muito próximo, sendo que algumas características específicas são ressaltadas. Principalmente na questão da população atraída para residir nos bairros. Vê-se que a população do bairro Santana se destaca com relação aos outros, sendo que a sua área, em hectares, não é muito maior do que a do bairro Medianeira, evidente, assim, que a sua densidade populacional é superior a deste último. No

entanto, curioso o fato do bairro Independência possuir uma maior densidade de habitantes por hectare, pois a sua área total é, em comparação com os outros dois bairros, muito pequena. Outro ponto a ser salientado é o não crescimento das regiões. Na verdade o crescimento dos três, entre os anos de 91 e de 2000, foi negativo. Ainda, para concluir, tem-se um número significativos de domicílios no bairro Santana, mas a renda familiar mensal fica em segundo lugar, em comparação com os outros dois bairros. A renda familiar mensal dos habitantes do bairro independência é significativamente superior.

Os dados aqui expostos objetivam traçar mais especificamente as características originais dos bairros. A partir de uma revisitação à história de criação e consolidação dessas regiões podemos conhecer alguns significados encontrados nos dados da pesquisa da educação na sombra, realizada nas três escolas selecionadas, as quais estão inseridas nesse panorama de história e afirmação dos bairros.

As afirmação mais conclusivas serão apresentadas após a análise dos dados obtidos a partir do questionário. O olhar conjunto de todas as informações (referencial teórico e dados empíricos) permitirá a tentativa de resposta ao questionamentos central da investigação. Passamos, a seguir, para a análise dos dados do questionário, divididos por panoramas, achatamento conforme o formulado e apresentado na ferramenta de investigação aplicada junto aos alunos.

4.2 ANÁLISE DO PANORAMA INDIVIDUAL

O primeiro panorama presente no questionário de pesquisa, interroga os sujeitos/agentes da investigação sobre o seus panoramas individuais. Contempla os questionamentos sobre: idade, gênero, bairro de residência e número de irmãos. O objetivo é conhecer qual o perfil mais recorrente (ou os perfis) mais recorrentes em cada escola, assim possibilitando o cruzamento de algumas informações desejadas pela pesquisadora.

4.2.1 Panorama Individual: Idade

Logo imediatamente após a apresentação presente no questionário, solicitamos que os alunos, na questão 1, preenchessem as suas idades, no momento de aplicação do questionário. Os resultados são apresentados a seguir e comentados posterior a apresentação dos gráficos. Frisamos que as escolas não terão seus nomes verdadeiros identificados, apenas será feita referência à dependência administrativa de cada uma: escola particular, escola municipal e escola estadual.

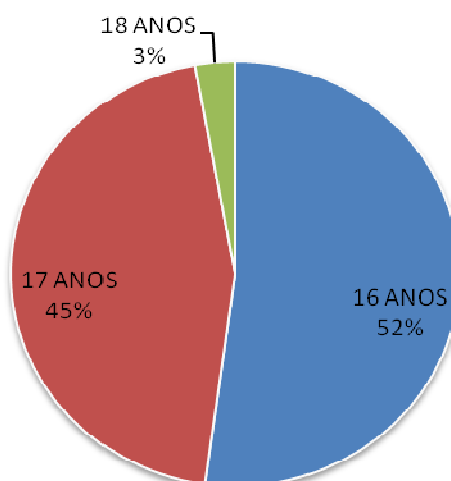


Gráfico 3 – Escola Particular: Idade
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Segundo os dados obtidos, junto aos participantes da pesquisa, na escola particular selecionada, ou seja, todos aqueles alunos que estavam presentes na duas turmas visitadas, no dia de aplicação do questionário, os dados demonstram que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola particular estão na faixa etária que compreende dos 16 aos 18 anos. Sendo que mais da metade (52%) respondeu ter 16 anos, seguidos por aqueles que afirmaram ter 17 anos (45%) e apenas 3% afirmou ter 18 anos.

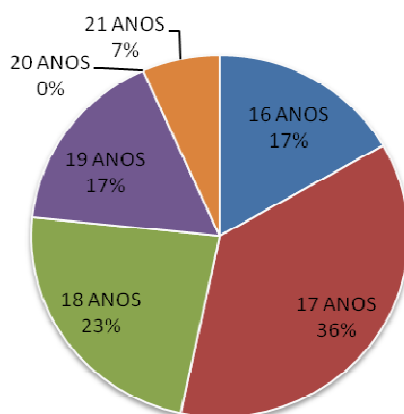


Gráfico 4 – Escola Estadual: Idade
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Já nos dados recolhidos junto à escola do Estado do Rio Grande do Sul, é possível perceber uma maior amplitude de idades nas respostas dos alunos, em comparação com a escola particular. Enquanto nesta, a variação se dá entre os 16 e os 18 anos; naquela a variação é maior: tem-se como idade mínima encontrada, 16 anos e como idade máxima, 21 anos. Ainda, constata-se que a idade de 17 anos é a mais presente, com 36%. Seguida, esta, dos 18 anos, com 23%.

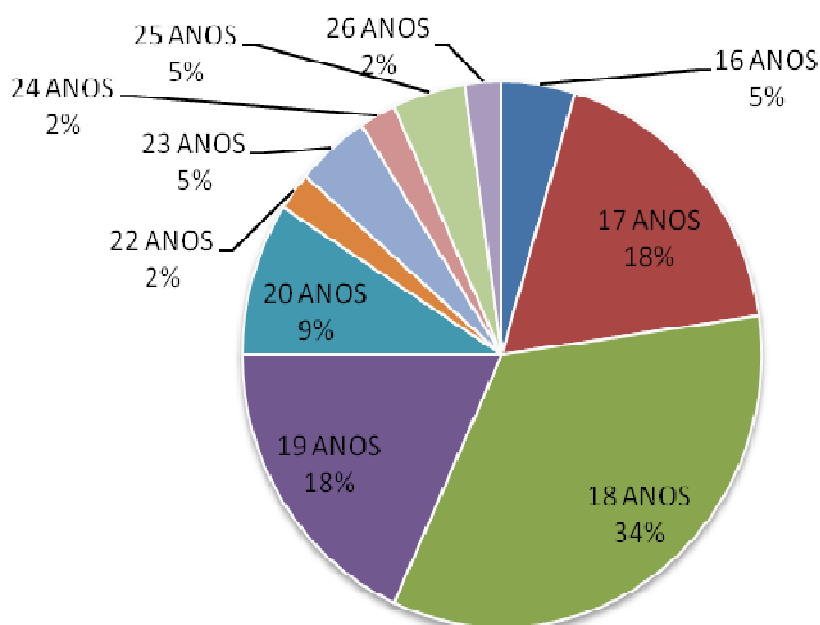


Gráfico 5 – Escola Municipal: Idade
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Na escola municipal foi possível registrar uma variação maior de idades, com relação à escola estadual. A faixa de idade compreende dos 16 anos até os 26 anos. Salienta-se que existe uma maior concentração de alunos com 16, 17 e 18 anos. Sendo que a idade máxima encontrada foi de 26 anos, com 2% das respostas. A idade mais recorrente foi de 18 anos.

Conclusivamente percebe-se que enquanto na escola particular as idades dos alunos estão muito próximas e condizem com a questão da idade/série, nas escolas municipal e estadual é visível uma maior amplitude de alunos com idades diferentes, sendo que a distorção idade/série está presente nessas duas dependências administrativas de forma mais evidente.

4.2.2 Panorama Individual: Gênero

A questão de número dois do questionário, solicitava sobre a questão do gênero dos alunos. Entendemos que as respostas foram de livre e espontânea vontade e correspondem ao gênero que eles definem para si mesmos no momento da aplicação do questionário.

Sendo esta a segunda questão de cunho demográfico, conjuntamente com idade, bairro de residência e número de irmãos, esboçamos a seguir os três gráficos correspondentes a esse item.

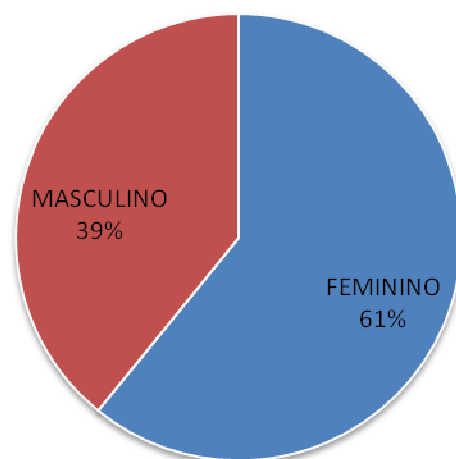


Gráfico 6 – Escola Particular: Gênero
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Na escola particular, conforme o gráfico 6, a maioria dos alunos presentes no dia do preenchimento representam em sua maioria o gênero feminino, pois 61% foi o total de meninas presentes e 39% foi o total de meninos. As duas turmas visitadas faziam parte do turno da tarde. No entanto, conforme conversado informalmente com a responsável que recebeu a pesquisadora no dia de aplicação do questionário, essa seria a realidade da maioria das turmas da escola, ou seja, uma maior predominância de meninas nas turmas da escola.

Depois de estudado o gráfico 6, partimos para o próximo, referente ao mesmo questionamento, mas com relação ao contexto estadual sobre a divisão das turmas visitadas e suas divisões proporcionais sobre o tópico gênero em sala de aula.

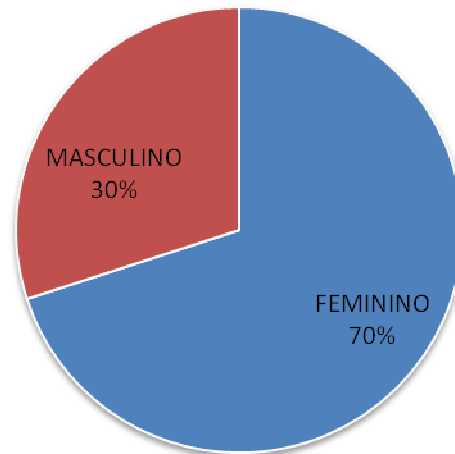


Gráfico 7 – Escola Estadual: Gênero
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Assim, observa-se, a partir do gráfico 7, que a divisão por gênero, no contexto da escola estadual selecionada, está marcada por uma superioridade no número de alunos do gênero feminino; as alunas representam 70% do total de sujeitos/agentes da investigação nessa realidade. Os meninos representam 30% do universo. Esclarecemos que as duas turmas abrangidas pela pesquisa foram visitadas no turno da tarde.

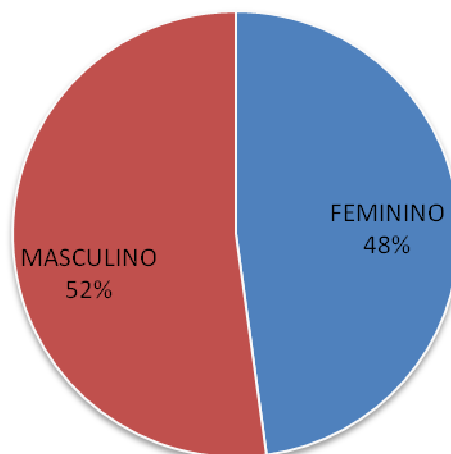


Gráfico 8 – Escola Municipal: Gênero
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Conforme o gráfico 8 pode traduzir, tem-se 52% de indivíduos do gênero masculino e 48% do gênero feminino. No entanto é importante explicar que foi aplicado o questionário de pesquisa em uma turma no turno da tarde e outra no turno da noite, sendo que a do noturno

estava representada por um número maior de participantes. Talvez essa seja a explicação para um número maior do gênero masculino. Evidente que a diferença é pequena nesse contexto, mas é importante refletir sobre essa questão porque nas outras duas escolas a porcentagem de sujeitos/agentes do gênero feminino era superior. A relação turno/gênero não foi investigada, portanto, uma possibilidade suscitada pela pesquisadora (conhecedora da realidade do índice de violência da cidade de Porto Alegre) para a diferença seria a questão do turno e da segurança dos alunos. Muito provável que as mulheres tenham mais receio do deslocamento no turno da noite, pois o horário de término das aulas acontece por volta das 22 horas, momento do dia em que as ruas estão mais desertas, com um movimento reduzido e com um maior índice de violência. Mas essa hipótese só poderia ser confirmada com uma investigação mais atenta.

4.2.3 Panorama Individual: Bairro de Residência

Conforme a ordem das perguntas estabelecida no questionário, passamos para o item de número 3, a partir do qual objetivamos conhecer as regiões que os alunos de cada escola habitam. Esclarecemos que as escolas, conforme já foi explicado nesse texto, estão localizadas em regiões consideradas centrais. Então, objetivamos conhecer qual o público presente nas escolas, já que as três instituições são acessíveis para a maioria das regiões da cidade.

Os gráficos a serem apresentados a seguir contém um número maior de informações, pois a variedade de bairros que emergiu das respostas dos alunos foi bem variada. Neste momento não faremos, em alguns momentos, o uso dos gráficos em forma de “pizza”, pois a melhor forma encontrada para visualizar o grande volume de dados foi o gráfico “em barras horizontais”. A pluralidade de respostas exigiu uma mudança de formatação dos gráficos para que o leitor conseguisse realizá-la melhor. A ordem estabelecida foi a mesma informada pelos alunos, conforme os bairros foram aparecendo, eles foram sendo acrescentados à lista e depois os números de ocorrência foram traduzidos em gráficos.

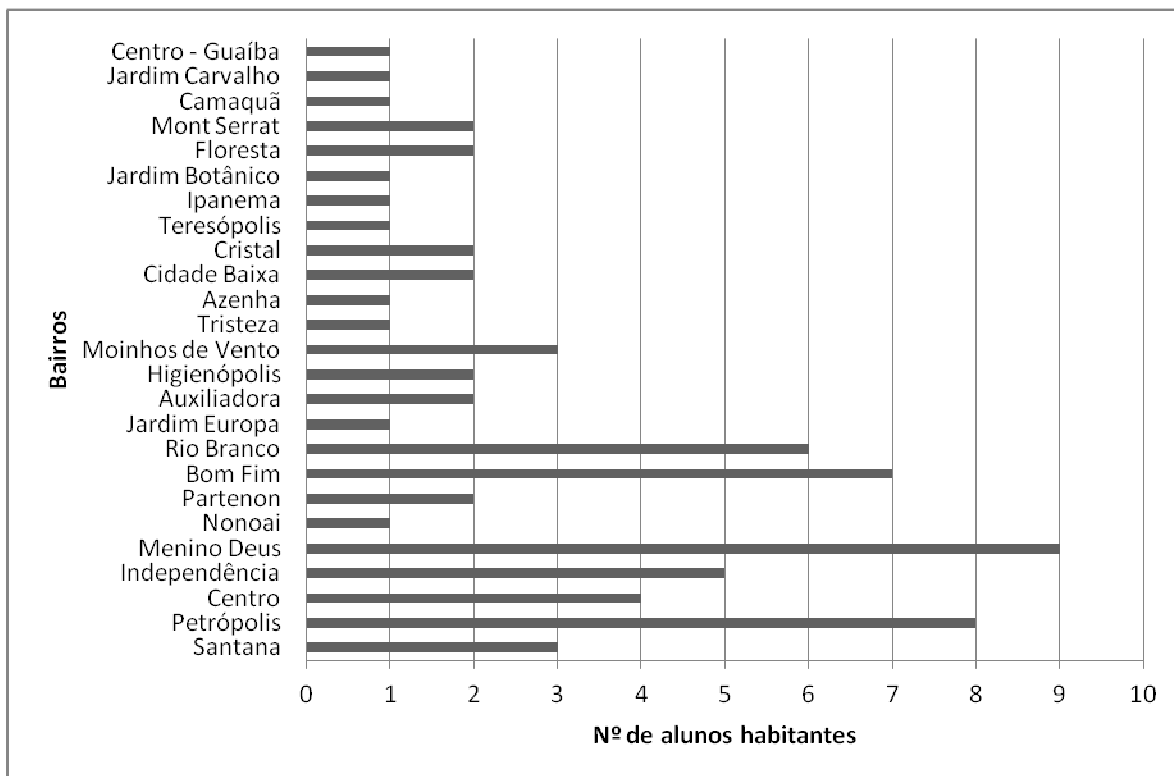


Gráfico 9 – Escola Particular: Bairros de residência

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os alunos da escola particular informaram, conforme podemos confirmar a partir da observação do gráfico 9, ser residentes em maior número do bairro Menino Deus; em segundo lugar, do bairro Petrópolis; em terceiro, do bairro Bom Fim; em quarto, do Rio Branco; seguido em quinto lugar, pelo bairro Independência e em sétimo temos os bairros Moinhos de Vento e Santana. Um aluno apenas reside fora da cidade, sendo morador do bairro Centro, mas do município de Guaíba, pertencente a Região Metropolitana da capital. Os oito primeiros bairros, aqueles com maior número de alunos provenientes - Menino Deus, Petrópolis, Bom Fim, Rio Branco, Independência, Moinhos de Vento e Santana – segundo dados da Prefeitura²⁰ da cidade apresentam a correspondente ordem de rendimento médio mensal por responsáveis pelo domicílio, no ano de 2000, em salários mínimos: 15,60 ; 20,37; 15,80; 20,50; 21,98; 29,33 e 13,93. Sendo a média de rendimento mensal desses bairros igual a aproximadamente 19,65 salários mínimos por responsáveis pelo domicílio.

²⁰ Informações disponíveis em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=131 acesso em 28/04/2013

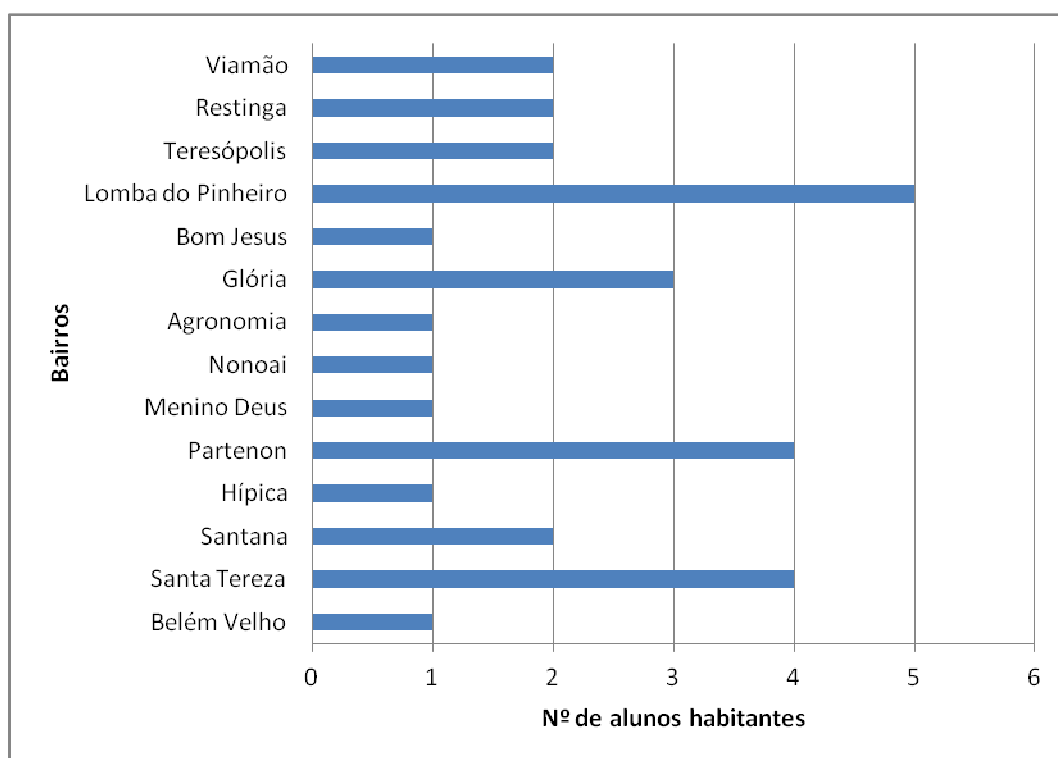


Gráfico 10 – Escola Estadual: Bairros de residência
 Fonte: elaborado pela autora (2013)

O gráfico 10 por sua vez aborda os bairros habitados pelos alunos da Escola Estadual da atual pesquisa. A região com maior número de referências foi a Lomba do Pinheiro, seguida por Partenon e Santa Tereza; em quarta posição apareceu o bairro Glória, seguido pelos bairros Restinga, Teresópolis e Santana. Sendo que dois alunos informaram ser residentes fora de Porto Alegre; são eles moradores de outra cidade metropolitana da capital, Viamão. Sobre o rendimento mensal médio, no ano de 2000, em salários mínimos, referentes aos responsáveis pelo domicílio, conforme informado pela Prefeitura, é de, respectivamente: 2,92; 7,54; 5,78; 10,37; 3,03, 10,31 e 13,93. A média final, levando em consideração os sete primeiros bairros com maior número de referências, no contexto da escola estadual, é de 7,69 salários mínimos.

Agora, como último gráfico desta parte, temos o de número 11. Este faz a exposição das respostas dos alunos da escola municipal sobre os bairros que eles habitam. Logo após a apresentação desse último gráfico, faremos uma análise conjunta das informações fornecidas pelos três gráficos de número 9, 10 e 11. Vejamos:

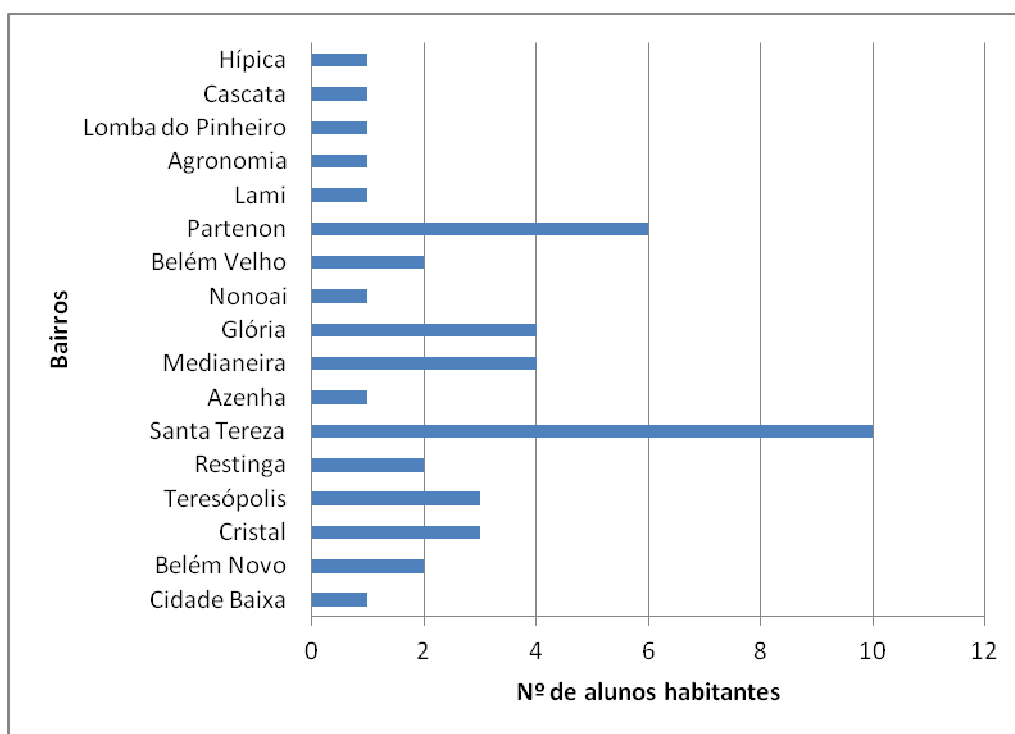


Gráfico 11 – Escola Municipal: Bairros de residência
Fonte: elaborado pela autora (2013)

De forma a respeitar a análise feita para os gráficos 9 e 10, no gráfico de número 11 temos as respostas dos alunos em forma mais esquematizada. Conforme respondido pelos alunos da escola municipal, abrangendo o público que estava presente no dia de aplicação do questionário, a ordem de maior recorrência se estabelece da seguinte forma: Santa Tereza, em primeiro lugar; seguido por Partenon; em terceiro temos os bairros Glória e Medianeira e em quarta posição empatam Teresópolis e Cristal. O rendimento mensal médio, no ano de 2000, em salários mínimos, referentes as responsáveis pelo domicílio, conforme informado pela Prefeitura, é de, respectivamente: 5,78; 7,54; 10,37; 10,10; 10,31 e 8,53. A média final, levando em consideração os sete primeiros bairros com maior número de referências, no contexto da escola municipal, é de 8,77 salários mínimos.

Se levarmos em conta as médias finais calculadas a partir dos primeiros bairros de maior ocorrência nos três contextos de pesquisa, é possível inferir que a média mensal, em salários mínimos, por responsável do domicílio, das famílias dos alunos da escola particular é maior que a soma das outras duas médias. O rendimento médio mensal das famílias dos alunos da escola particular representa o dobro do rendimento das famílias dos alunos das escolas estadual e municipal.

4.2.4 Panorama Individual: Número de Irmãos

A pergunta que faz o fechamento do panorama individual dos alunos é a de número quatro. Neste momento objetivamos conhecer o número de irmãos que compõe as famílias das três realidades aqui investigadas. Posteriormente será feita a análise conjunta desta informação com as outras observações encontradas a partir do questionário. Seguem os gráficos:

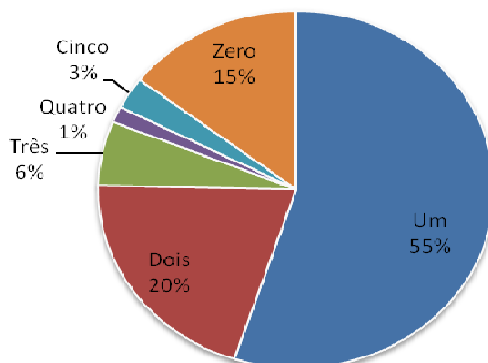


Gráfico 12 – Escola Particular: Número de Irmãos

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O gráfico 12 mostra que, na escola particular, a maioria das famílias é composta por dois filhos. Em seguida temos as com três herdeiros e, em terceiro lugar, as famílias compostas de filhos únicos. Com uma menor ocorrência emergem três outras composições de famílias, aquelas com quatro filho (6%), seguida por aquelas com seis filhos (4%) e por último com apenas 1% de resposta temos aquelas compostas por cinco herdeiros.

O próximo gráfico (13) aborda o mesmo tema – número de irmãos – do esboço gráfico de número 12. No entanto agora estamos no contexto da escola estadual: será que a composição das famílias será semelhante nos diferentes contextos? Vejamos:

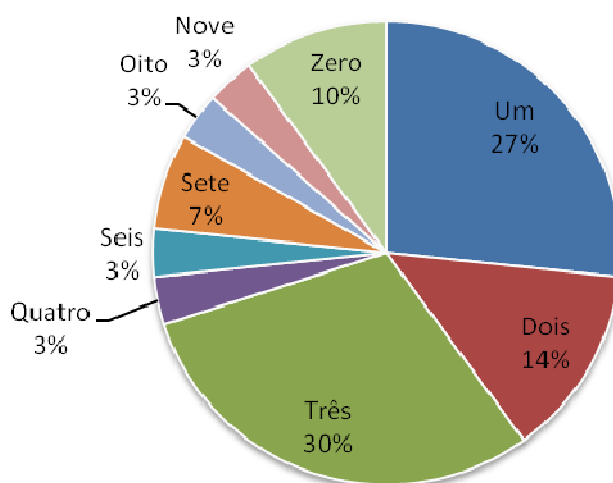


Gráfico 13 – Escola Estadual: Número de Irmãos

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Com um recorte mais diversificado, temos, no contexto da escola estadual, um maior número de formas constituídas de famílias. Em primeiro lugar temos aquelas compostas por quatro filhos (sempre um número a mais do que o exposto no gráfico, pois quando falamos do número de filhos não podemos esquecer de incluir o sujeito que está respondendo, pois ele não está sendo incluído no número de irmãos); em segundo lugar, temos uma formação familiar de dois descendentes e em terceiro temos as famílias com três filhos. Com uma menor taxa de incidência temos, respectivamente, as famílias compostas por: um filho (10%), oito filhos (7%) e empatadas com 3% das respostas temos as composições familiares com dez, nove, sete e cinco filhos.

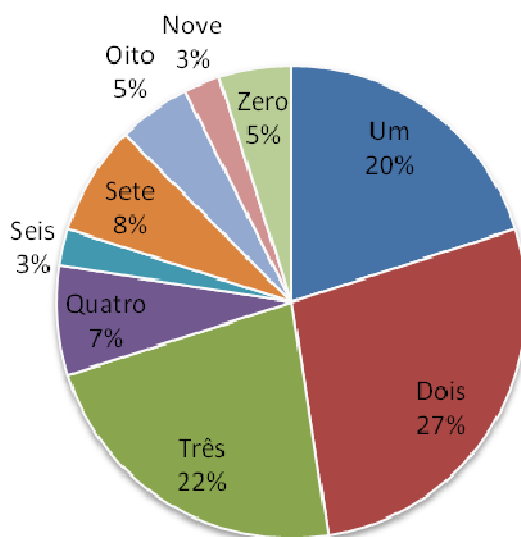


Gráfico 14 – Escola Municipal: Número de Irmãos
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Por último, o gráfico anterior, de número 14, traz a informação sobre a composição das famílias, no âmbito da escola municipal. Observamos que os recortes são muito próximos do gráfico 13. Nesse contexto temos em maior número de ocorrências as famílias compostas por três filhos (27%); em segundo lugar aquelas formadas por quatro filhos (22%); em terceiro, com 20% das respostas temos formações familiares marcadas por dois herdeiros. Em seguida, a seguinte sequência de respostas emergiu: 8% afirmam ter sete irmãos; 7% informam quatro irmãos; 5% dos respondentes afirmam ser filhos únicos e, ainda, com a mesma porcentagem de ocorrência tem-se aqueles indivíduos com oito irmãos (ou seja, famílias compostas por um número total de filhos igual a nove); por fim, empatados com 3% das respostas, aparecem as famílias formadas por sete filhos e, também, aquelas com dez filhos.

É possível inferir, a partir dos dados expostos nos gráficos 13 e 14, que a formação das famílias dos alunos que frequentam as escolas estadual e municipal pode ser a mais diversificada possível. Onde ainda existe a possibilidade de visualizar, através do levantamento dos dados, famílias formadas por até dez filhos. No entanto, os sujeitos da escola particular nos confirmam um movimento dos “tempos modernos”, no qual as pessoas estão optando por não ter filho, ou no máximo construir uma família com dois filhos apenas, pois os dados empíricos traduzem esse movimento; o número máximo de filhos, com apenas 3% de ocorrência, no contexto da escola particular, foi de seis filhos. Ainda, 55% das respostas afirmam que a família é composta de apenas dois herdeiros. Enquanto famílias mais numerosas são encontradas nas escolas municipal e estadual, na particular, é possível afirmar uma intenção marcada de redução no número de filhos.

Essa última informação será cruzada, a seguir, com a grau de instrução dos pais. Formulamos, ao longo da investigação, a hipótese provável de que quanto mais elevado o grau de instrução dos pais, menor é a composição da família. Esse tópico será retomado mais a frente. Agora partimos para a análise do panorama familiar, onde está contido o intervalo de perguntas de número cinco até oito.

4.3 PANORAMA FAMILIAR

Ao se passar para o panorama familiar, a investigação faz uso de três questões da ferramenta investigativa. O primeira pergunta solicita aos alunos que eles marquem entre as possibilidades propostas quem eles consideram como os responsáveis por eles, mais de uma opção foi aberta e, mais, no item eles tinham a opção “outros” e um espaço para escrever quem era(m) essa(s) pessoa(s). Em seguida, na pergunta de número seis, eles foram interrogados sobre o estado civil dos pais. Na pergunta seguinte, e a central desse panorama, a de número sete, questionamos sobre o grau de instrução dos pais/responsáveis. E, para o fechamento do traçado desse panorama, interrogamos os alunos sobre a ocupação profissional daqueles que eles consideram como adultos responsáveis por eles.

O objetivo é permitir uma maior possibilidade de formulação de hipóteses, a partir do estudo das diferentes formas de entrecruzamento de dados. Por isso um questionário tão extenso e detalhado. Passamos para os gráficos primeiros, referentes aos responsáveis.

4.3.1 Panorama familiar: responsáveis

Os três gráficos seguintes, numerados em 15,16 e 17 traduzem as respostas dos alunos sobre quem eles consideram como adultos responsáveis por eles, pois eles ainda são, em sua maioria, menores de idade e precisam de uma representação. Começamos com o gráfico da escola particular.

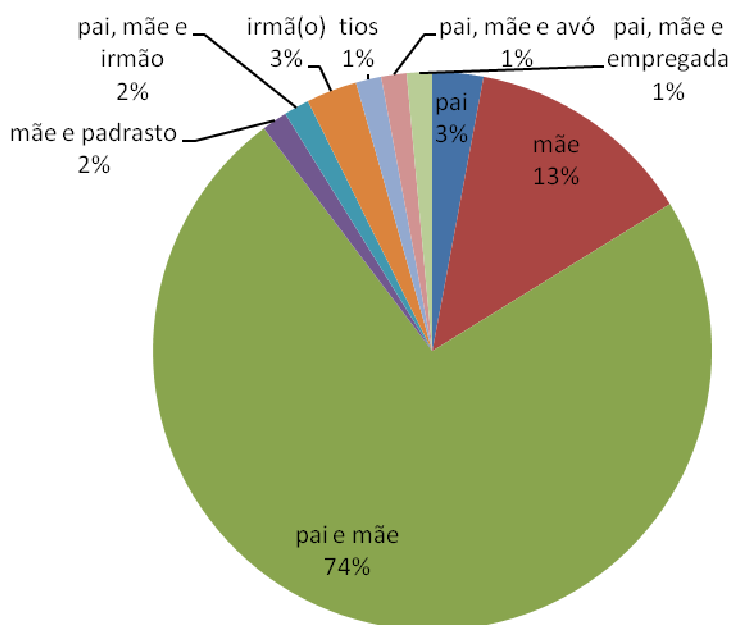


Gráfico 15 – Escola Particular: Responsável
Fonte: elaborado pela autora (2013)

As informações contidas no gráfico 15 mostram que 74% dos respondentes presentes no dia da pesquisa consideram ambos, pais e mãe, como adultos responsáveis por eles. Em seguida, com 13%, aparece a mãe como figura responsável, para depois aparecer com 3% o pai, sendo que, com a mesma porcentagem (3%) emerge a figura da(o) irmã(o) como aquele que seria responsável pelo jovem. Ainda, com 2%, temos as seguintes combinações de figuras responsáveis: mãe-padrasto e, também, mãe-pai-irmã(o). Empatados em 1%, os tios; o pai-mãe-avó e, por último pai-mãe-empregada.

Agora, vamos observar as respostas dadas pelos alunos da escola estadual:

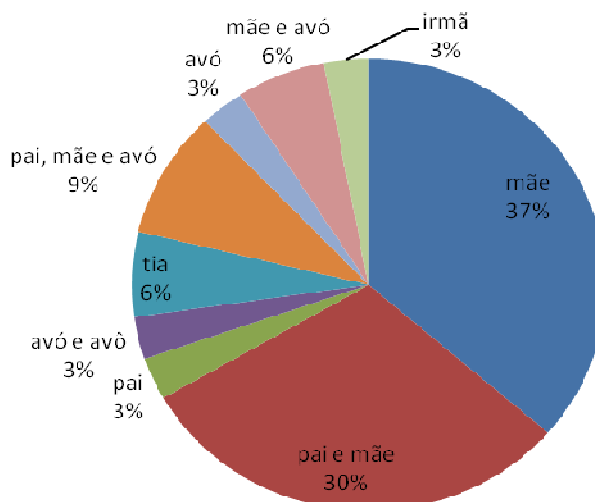


Gráfico 16 – Escola Estadual: Responsável

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os números do gráfico 16 traduzem as respostas fornecidas pelas alunos da escola estadual. Eles indiciam que a mãe é considerada como responsável (37%), seguida, com uma diferença pequena, pelas figuras combinadas do pai e da mãe (30%). Logo imediatamente, temos uma divisão mais ou menos próxima de pequenas outras combinações. Dos questionados 9% consideram a tríade pai-mãe-avó como seus responsáveis; 6% dizem que a mãe e a avó são suas representantes, da mesma forma que os 6% que informaram a tia como figura citada e, por último, juntos com 3% aparecem: apenas a avó; isoladamente o pai; somente a irmã e a combinação avó e avô. Agora os dados referentes à escola municipal.

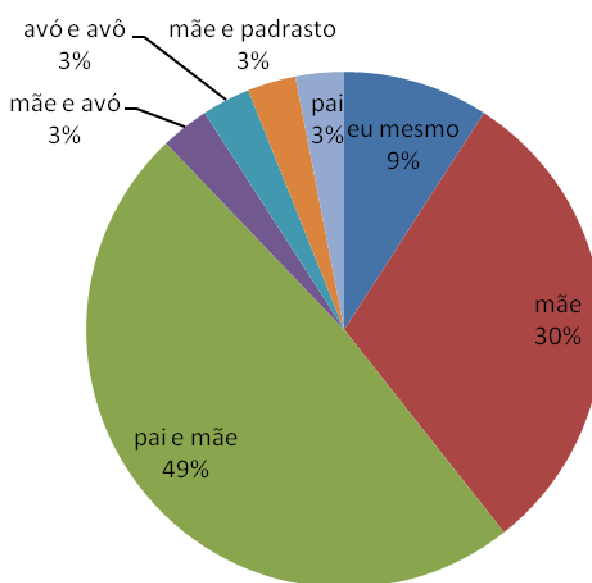


Gráfico 17 – Escola Municipal: Responsável

Fonte: elaborado pela autora (2013)

No âmbito da escola municipal o panorama apresentado pelos alunos indica que em primeiro lugar, com 49% das respostas, as figuras do pai e da mãe são considerados como aqueles responsáveis pelo aluno. Em seguida, com 30%, tem-se apenas a mãe como adulto responsável pelo sujeito da pesquisa. Logo após a mãe, aparece um item não representado nos outros contextos (particular e estadual), a questão do aluno ser responsável por si mesmo, pois 9% fazem esse apontamento. Então, empatados com 3% das afirmações, se encontram: a figura apenas do pai; a mãe e o padrasto; o avô e a avó e por último as figuras conjuntas da mãe e da avó.

Conclusivamente, olhando os gráficos 15, 16 e 17, é permitido afirmar que as figuras da mãe e do pai, de forma conjunta, são considerados pelos alunos como os seus responsáveis. Também é possível inferir que a figura da mãe sozinha aparece em segundo lugar como aquela que representa o aluno. Por fim, concluímos que as figuras do avô e da avó são importantes para a representação das famílias e que o pai, sozinho, não é figura marcada nas respostas de forma significativa. O pai isolado não representa ser alguém considerado de forma relevante como responsável, nos três contextos ele apareceu apenas com 3%. Inclusive as figuras da avó, do avô do tio – ou tia- aparece com um índice de referência maior que a do pai sozinho. Até mesmo, a referência “eu mesmo”, com 9% das respostas, é maior que a porcentagem dedicada à figura do pai. Com isso finalizamos a parte direcionada à investigação dos considerados responsáveis pelos alunos e passamos para a questão seis, esta faz a interrogação sobre o estado civil dos pais.

4.3.2 Panorama familiar: estado civil dos pais

Este subcapítulo está inteiramente dedicado à análise do dados referentes ao estado civil dos pais. Salientamos aqui a índice “pais”, não objetivamos conhecer sobre os outros responsáveis. Apenas interessa para a pesquisa reconhecer os panoramas familiares, para isso consideramos apenas o estado civil dos pais como fator de relevância para a pesquisa. Assim será possível fazer o entrelaçamento de alguns dados obtidos para fins mais objetivos de conclusão.

Passamos agora para os próximos gráficos. São eles o 18, o 19 e o 20. A questão correspondente no questionário é a de número 6. Nela existem cinco opções de respostas; sendo quatro fechadas e uma aberta. Naquelas os alunos marcam com um “X” na resposta desejada e nesta última eles têm a possibilidade – “outro” – de preencher livremente,

escrevendo o estado civil dos pais, caso não esteja a resposta contemplada nas opções elaboradas pela pesquisadora.

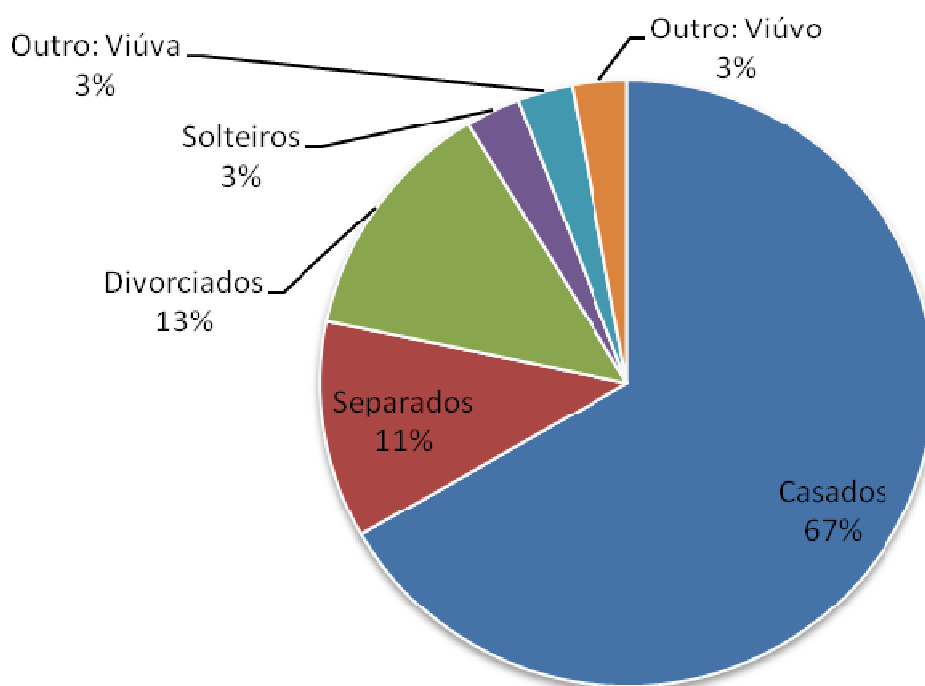


Gráfico 18 – Escola Particular: Estado civil dos pais
Fonte: elaborado pela autora (2013)

O índice com maior referência foi o de pais casados, representado por 67% das respostas. Seguido, então, por aqueles que os pais são divorciados, 13%. Imediatamente temos 11% que marcaram a alternativa “divorciados”. Explicamos que as duas opções foram postas, pois existem aqueles casais que casaram de forma formal e apenas se separaram, ou seja, deixaram de morar juntos, mas não realizaram o divórcio burocraticamente. Estes são os divorciados. No entanto, se somados as duas porcentagens, temos um total de 24% de alunos filhos de pais que não estão mais juntos. Por fim, com os mesmos 3%, estão referidos: os viúvos, as viúvas, e os solteiros.

Agora no panorama da escola estadual a análise realizada encontrou a seguinte configuração de informações. Dados transformados no gráfico dezenove. Observe:

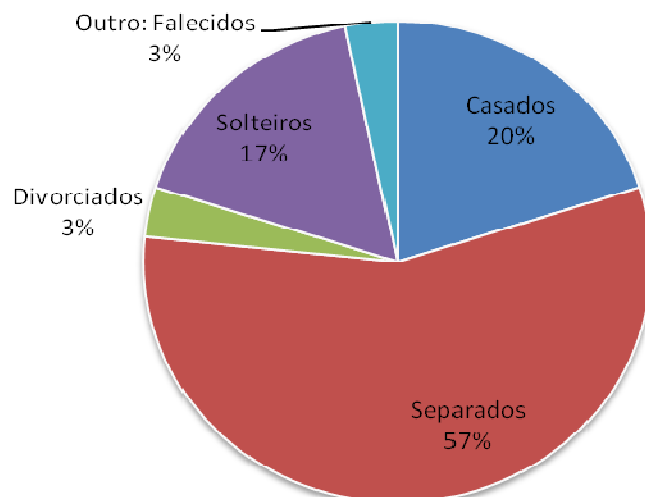


Gráfico 19 – Escola Estadual: Estado civil dos pais
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Já no contexto da escola estadual os dados emergem de forma diferente. Segundo respostas dadas pelos alunos, 57% é o universo de pais separados, em soma com os 3% de divorciados, temos 60% de famílias onde a união entre os pais não permanece. Outro dado relevante está traduzidos nos 17% de filhos de pais solteiros. Mas algumas famílias mantêm a estrutura de pais casados. Estes somam 20% dos retornos dados pelos sujeitos da pesquisa. Por último, com 3% (a mesma porcentagem dos considerados divorciados), temos aqueles que perderam os dois por razão de falecimento. Neste espaço não houve referência à viúvos, como havia na escola particular.

O último espaço está dedicado à escola municipal. Os dados são os seguintes:

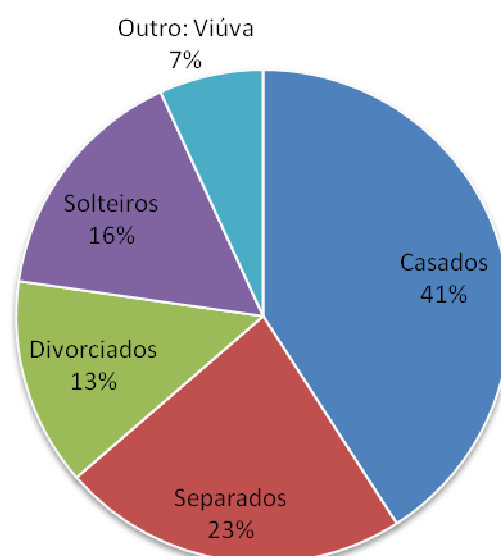


Gráfico 20 – Escola Municipal: Estado civil dos pais
Fonte: elaborado pela autora (2013)

As respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, no contexto de escola municipal, evidencia que 41% dos pais são casados, contra 36% de pais que não mantiveram a união (divorciados – 13% - e separados - 23%). Ainda, 16% são filhos de pais solteiros e 7% responderam que a mãe é viúva. Não houve ocorrência de viúvos.

Um olhar global, das três realidades, no tocante ao estado civil dos pais, podemos inferir conclusivamente que nos âmbitos das escolas particular e municipal os pais casados são os que prevalecem, no entanto, diferentemente, na escola estadual o índice de uniões que terminaram está em primeiro lugar no número de respostas. Mas, cabe salientar, que os índices de pais separados e divorciados é elevado em todos os três contextos (particular, 24%; estadual, 60% e municipal 36%). Sendo, também, que os alunos filhos de pais solteiros aparece mais evidente nas escolas estadual e municipal, respectivamente 17% e 16%, contra apenas 3% na escola particular.

Esgotadas as análises sobre o estado civil dos pais, passamos para o panorama relativo ao grau de instrução dos pais e responsáveis.

4.3.3 Panorama familiar: grau de instrução dos pais/responsáveis

Agora dedicamos as próximas linhas para o estudo do grau de instrução dos pais e responsáveis, no contexto de respostas do alunos das três escolas escolhidas. Dentro de um universo total de 129 questionários respondidos e validados (conforme explicado no item 3.5 dessa dissertação) o panorama a seguir está concentrado na questão de número sete. Nela solicitamos aos alunos que marquem as alternativas do maior grau de instrução daqueles que eles desejarem responder. As opções iniciam com Ensino Fundamental incompleto e terminam com a opção doutorado, entre elas existe um leque de possibilidades de respostas.

O objetivo estabelecido com essa coleta de informações específicas é poder fazer uma aproximação de alguns questionamentos, como, por exemplo, se o grau de instrução tem alguma relação com o número de filhos, ou mesmo, com a procura por aulas realizadas na sombra da educação formal. Partimos, então, expondo o gráfico direcionado à escola particular:

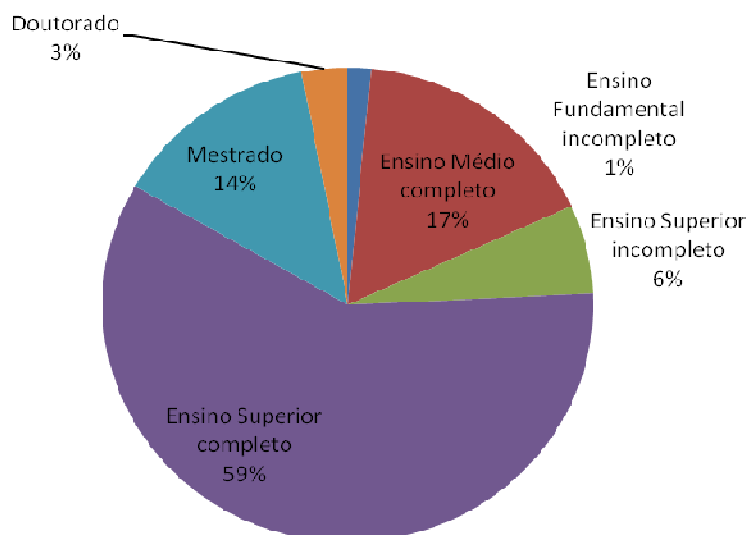


Gráfico 21 – Escola Particular: Grau de instrução do pai
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Um olhar mais atento para os dados do gráfico 21, referentes apenas a formação do pai, permite inferir que 76% deles (somando as porcentagens de: ensino superior completo, mestrado e doutorado) possuem Ensino Superior completo. Sendo que desse total, 14% está no nível de mestrado e 3% no de doutorado. Ainda, 17% já realizou os estudos a nível de Ensino Médio e 6% afirmaram que o pai ainda não concluiu o Ensino Superior. Um valor mínimo, apenas 1%, afirma que o progenitor possui Ensino Fundamental incompleto.

O próximo gráfico é dedicado a formação da mãe. Separamos os dados entre pai e mãe e, ainda, outros responsáveis para que fosse possível visualizar separadamente o grau de instrução de cada um. Observe:

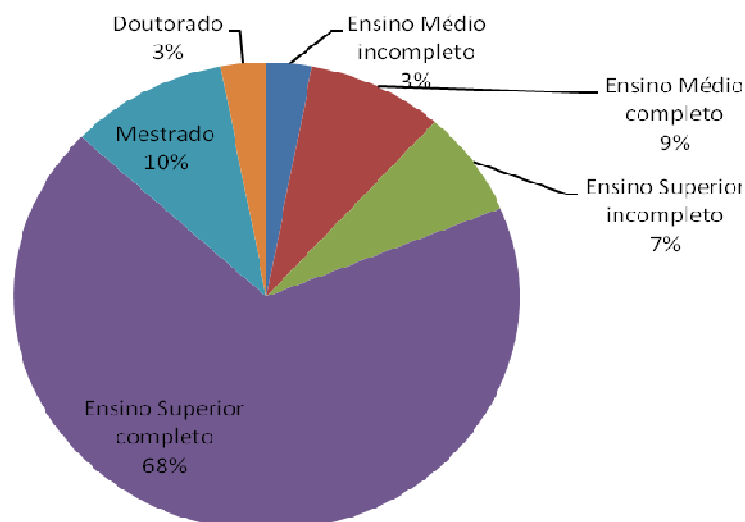


Gráfico 22 – Escola Particular: Grau de instrução da mãe
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Conforme descrito no gráfico em forma de “pizza” , extraímos as informações referentes ao grau de instrução das mães dos alunos. Estes informam que a grande maioria das mães, com uma representação significativa de 81%, possui Ensino Superior completo (somando-se mestrado, 10; doutorado 3% em conjunto com Ensino Superior completo, 68%). Depois tem-se 9% de mães com Ensino Médio Completo e 7% com Ensino Superior incompleto. Empatam em 3% aquelas com Ensino Médio incompleto e as que realizaram os seus estudos a nível de doutorado.

Comparando os pais e as mães da escola particular, conclui-se um dado relevante que as mães são o as que possuem, em maior número, um grau mais elevado de estudos, elas representam 81% do total, contra 76% do total dos pais. No entanto, quando olhamos para os graus mais avançados de estudos, percebemos que os valores são muito próximos. A nível de mestrado e doutorado, o índice de respostas é muito próximo, entre os pais e as mães. Aqueles contemplam 14% de mestres e 3% de doutores, enquanto entre elas temos 10% de mestres e 3% de doutoras; ou seja, no nível mais elevado de estudos, o doutorado, a diferença é inexistente, enquanto que nos níveis mais iniciais de formação existe a distinção. Como última informação sobre os dados da escola particular, no tocante ao grau de instrução, temos, ainda, aqueles que responderam o grau de instrução de outros responsáveis. Tem-se uma avó com Ensino Médio completo, uma empregada com Ensino Médio completo, um padrasto com Ensino Superior completo, dois irmãos, sendo que um deles possui Ensino Superior completo e o outro incompleto, uma irmã com Ensino Superior completo, um tio com Ensino Superior incompleto e, por último, uma tia com Ensino Superior completo.

Seguindo com a análise partimos para os gráficos da escola estadual. Eles, seguindo o modelo anterior, estão separados entre os pais e as mães.

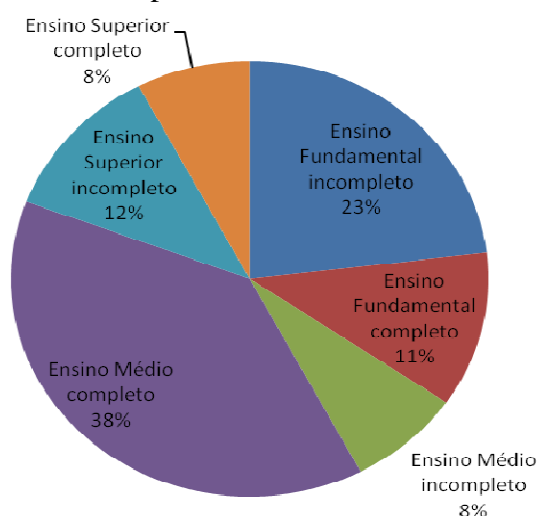


Gráfico 23 – Escola Estadual: Grau de instrução do pai
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Segundo os dados do gráfico 23, a maioria dos pais dos alunos da escola estadual possui Ensino Médio completo (38%), depois, com 23% das respostas, se encontram os pais com Ensino Fundamental incompleto. Logo após, temos o Ensino Superior incompleto, representado em um universo de 12%, seguido por 11% daqueles que possuem Ensino Fundamental completo. Por último, empatados com 8% estão os pais, cujo grau mais elevado de estudos é ou o Ensino Superior completo ou o Ensino Médio incompleto.

Abaixo, está exposto o gráfico 24, informando o grau de instrução da mãe. Propomos a observação, para depois fazermos uma comparação entre os dados direcionados para os pais e para as mães.

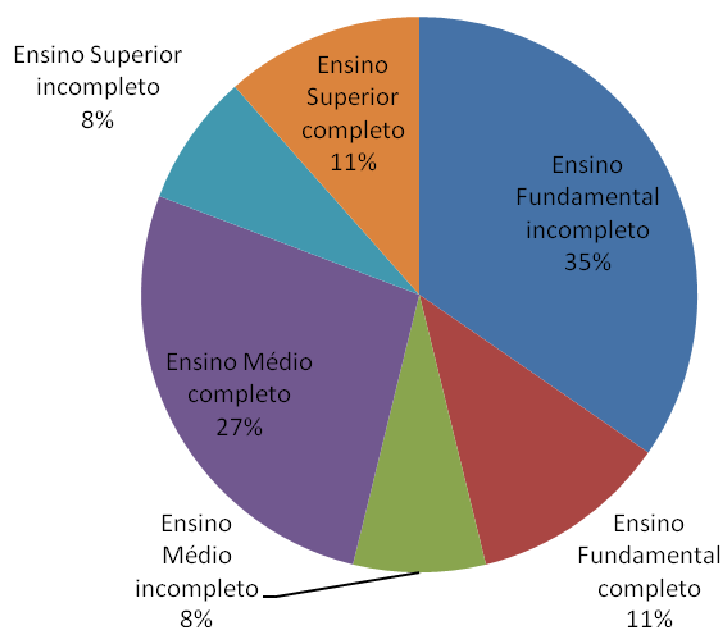


Gráfico 24 – Escola Estadual: Grau de instrução da mãe
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Segundo informações inferidas a partir do gráfico 24, temos que o grau de instrução das mães que mais ocorreu, no contexto em presente, foi o de mães com Ensino Fundamental incompleto, com 35% das respostas. Em seguida, com 27% das referências temos o Ensino Médio completo; seguido, imediatamente, por 11% de duas respostas que empataram, sendo elas: Ensino Superior completo e Ensino Fundamental completo. Por último, representando 8% das respostas fornecidas, estão as opções: Ensino Superior incompleto e Ensino Fundamental completo.

Ao se fazer o comparativo entre os pais e as mães dos alunos da escola estadual podemos concluir que o grau de escolaridade dos pais é mais elevado do que o das mães. Enquanto 38% deles possui Ensino Médio completo, 35% delas tem apenas o Ensino Fundamental incompleto. De forma inversa, e na segunda posição entre eles, tem-se que 23% dos pais possui Ensino Fundamental completo e 27% das mães concluiu o Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior completo apenas 8% dos pais realizou, contra 11% das mães, nesse nível as mães superam os pais.

Ainda, imerso no universo da escola estadual estudada, alguns participantes da pesquisa falaram sobre o grau de instrução de outros responsáveis, além do pai e da mãe. Não foram elaborados gráficos a partir dessas informações porque elas eram em número muito reduzido. Expomos nas linhas a seguir essas informações. Dois alunos fizeram referência à escolaridade de suas avós; tendo uma delas Ensino Fundamental incompleto e a outra, Ensino Médio completo. Também encontramos respostas sobre o mesmo tema na referência a uma tia e uma irmã. As duas figuras consideradas pelos alunos como as responsáveis por eles, possuem Ensino Médio completo.

Por último trazemos os dois gráficos sobre o mesmo tema, mas agora dos contexto da escola municipal. Para, assim, posteriormente, fazer uma análise conjunta dos três contextos e seus resultados.

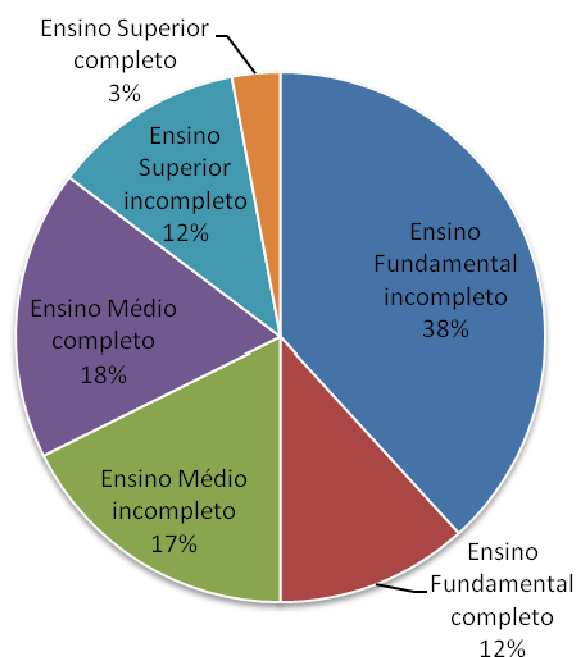


Gráfico 25 – Escola Municipal: Grau de instrução do pai
Fonte: elaborado pela autora (2013)

No âmbito da escola municipal a realidade apresentada pelos alunos respondentes informa que a divisão entre os graus de escolaridade é um pouco mais uniformemente dividida. Tem-se: 38% de Ensino Fundamental incompleto, 18% com Ensino Médio completo, 17% com Ensino Médio incompleto, 12% Ensino Superior incompleto e Fundamental completo e apenas 3% com Ensino Superior completo. Passamos diretamente para os dados referentes às mães.

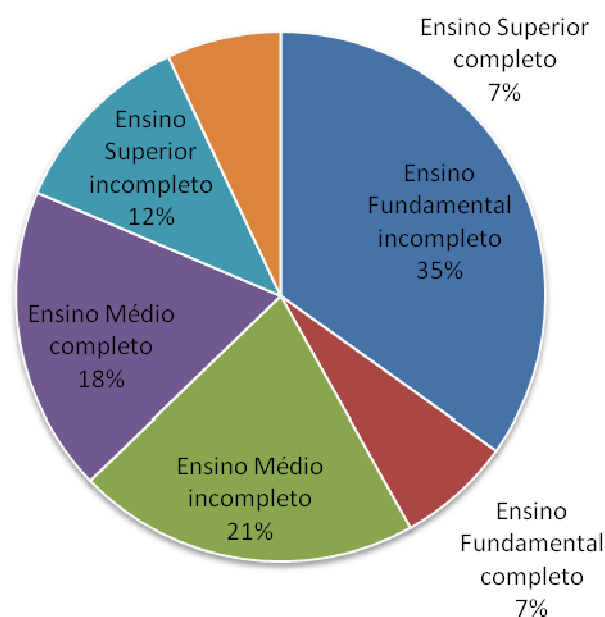


Gráfico 26 – Escola Municipal: Grau de instrução da mãe
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Ao se fazer a leitura dos dados do gráfico 26, percebemos que em primeiro lugar, com maior número de respostas (35%) temos as mães com Ensino Fundamental incompleto, seguidas por (21%) aquelas que têm Ensino Médio incompleto, depois, com Ensino Médio completo aparece 18% das respostas, em quarta posição aparece a constante de valor 12% referentes aquelas com Ensino Superior incompleto, em quinto lugar, duas respostas obtiveram 7% de referência, sendo elas: Ensino Fundamental completo e Ensino Superior completo. Por fim, também temos as informações ligadas aos outros responsáveis: duas referências à padrastra, um com Ensino Médio completo e o outro com Ensino Superior incompleto e uma ocorrência para tia, avó e avô; respectivamente, com os seguintes graus de instrução: Ensino Fundamental completo e Ensino Superior incompleto (tanto a avó, quanto o avô). Em uma proposta de estudo posterior (a nível de doutorado, por exemplo) poderia ser

investigada qual o grau de interferência (positiva ou negativa) dessas figuras “adultas” para a construção do percurso de estudos do aluno, já que as figuras representativas aparecem de formas múltiplas.

Um olhar amplo, que se estenda para os três contextos, permite formular algumas hipóteses. Primeiro é perceptível que existe uma diferença na repetição dos dados conforme o contexto estudado. Enquanto na escola particular parece existir uma maior constância na formação dos pais, pois junto a esse público a conclusão do Ensino Superior prevalece. Em contrapartida nas escolas públicas (municipal e estadual) existe uma maior variabilidade nas possibilidades de saturação dos dados. Tanto para os pais, como para as mães da escola municipal a formação que mais é recorrente é a incompletude do Ensino Fundamental. Já na escola estadual, os pais possuem um grau maior de formação, pois eles, em sua maioria, já concluir os estudos a nível médio, enquanto as mães (35%) não concluiu o Ensino Fundamental. Nos questionamos, assim, se a formação dos pais não terá influência no percurso acadêmico dos descendentes. Aqui não tentaremos responder a essa interrogação, apenas nos limitamos a expor os dados obtidos, mas mais a frente, tentaremos pensar nesse questionamento.

Concluimos o panorama referente ao grau de instrução dos pais/responsáveis, agora partimos para a análise da ocupação profissional deles. Da mesma forma que o intervalo de gráficos contemplados nesse espaço (21, 22, 23, 24, 25 e 26), onde ocorreu a separação entre os dados dos pais e das mães, o próximo subcapítulo partirá da mesma estrutura, mas fazendo análise da ocupação profissional dos pais/responsáveis.

4.3.4 Panorama familiar: ocupação profissional dos pais/responsáveis

Organizado a partir da divisão gráfica entre os dados obtidos junto aos alunos das três dependências administrativas de educação, pretendemos apresentar neste espaço os dados sobre a ocupação profissional dos pais e responsáveis. Da mesma forma que os últimos gráficos apresentados, serão expostos os referentes às mães e aos pais, os outros responsáveis, por estarem presentes em número pequeno, terão as suas informações em forma de texto. Começamos com a escola particular:

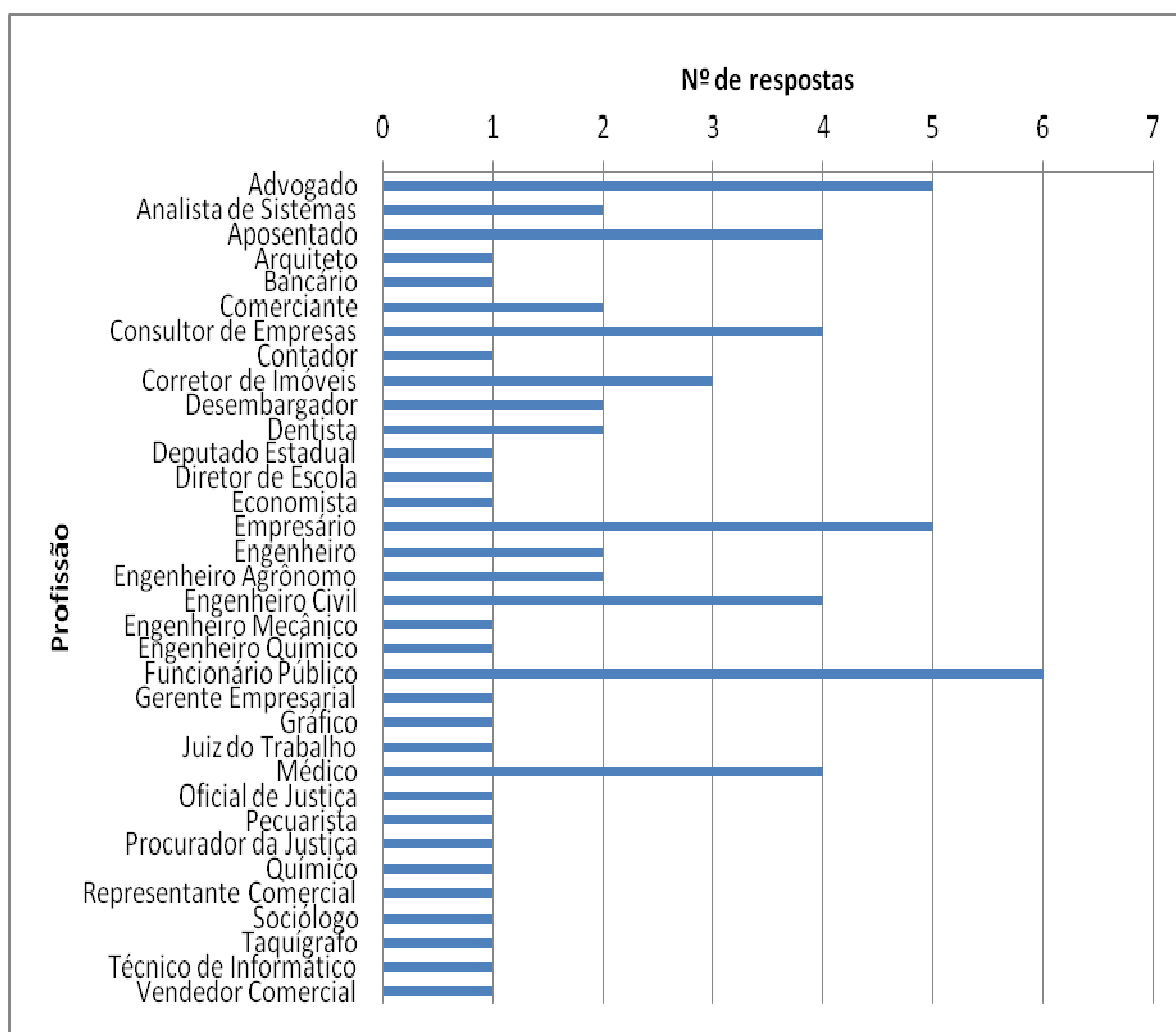


Gráfico 27 – Escola Particular: Ocupação profissional do pai

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Um pouco diferente dos gráficos anteriores, imersos nessa dissertação, o gráfico de número 27 apresenta uma maior quantidade de informações, pois quando falamos sobre ocupação profissional estamos diante de uma multiplicidade enorme. No entanto, sobre os pais dos alunos da escola particular podemos inferir que profissão mais afirmada foi a de funcionário público, seguida por outras duas, advogado e empresário. Em quarta posição, tem-se quatro ocupações profissionais destacadas: aposentado, consultor de empresas, engenheiro civil e médico. Essas foram as profissões com maior ocorrência entre os respondentes, no entanto, um olhar para o outro extremo, ou seja, para aquelas ocupações profissionais que menos emergiram, temos uma grande variabilidade, são elas: arquiteto, bancário, contador, deputado estadual, diretor de escola, economista, engenheiro mecânico, engenheiro químico, gerente empresarial, gráfico, juiz do trabalho, oficial de justiça, químico, representante comercial, sociólogo, taquígrafo, técnico de informática e revendedor comercial. Ao se analisar as exigências de formação para as profissões citadas, veremos que

entre as vinte e cinco profissões com maior e menor ocorrência, pelo menos dezoito delas exigem nível superior completo. Veremos a seguir as ocupações profissionais das mães.

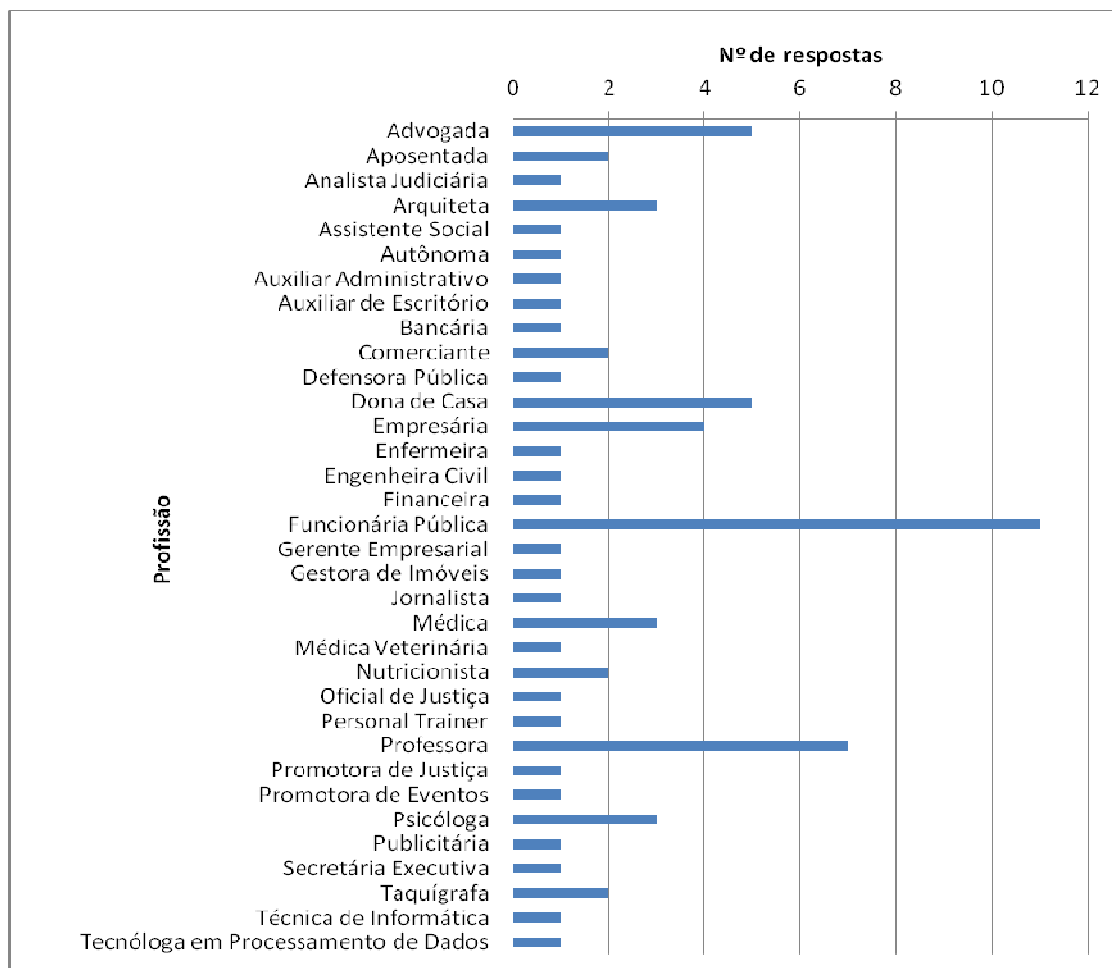


Gráfico 28 – Escola Particular: Ocupação profissional da mãe
Fonte: elaborado pela autora (2013)

As mães dos alunos da escola particular, em sua maioria, exercem a função de funcionárias públicas. Depois, o número de professoras ocupa a segunda posição no gráfico 28, seguido pelas advogadas e pelas “donas de casa” (terminologia usada pelos alunos). No outro extremo, com os menores números de referências segue uma pluralidade de profissões: analista judiciária, assistente social, autônoma, auxiliar administrativa, auxiliar de escritório, bancária, defensora pública, enfermeira, engenheira civil, financeira, gerente empresarial,

gestora de imóveis, jornalista, médica veterinária, oficial de justiça, *personal trainer*, promotora de justiça, promotora de eventos, publicitária, secretária executiva, técnica de informática e tecnóloga em processamento de dados. Do total de 26 profissões referenciadas anteriormente (maior e menor número de referências) encontram-se, pelo menos, vinte que exigem, no mínimo, o Ensino Superior completo para o seu exercício.

Ao se contrapor as profissões dos pais e das mães, dos alunos da escola particular, que mais foram citadas, vemos que entre eles a primeira posição entre as profissões é a mesma, pois os dois, em sua maioria, são funcionários públicos. A diferença está nas segundas e terceiras posições; enquanto, os pais são advogados e empresários, as mães são professoras.

Alguns dos alunos da escola particular responderam qual a ocupação profissional de outros responsáveis. Temos: dois irmãos, um médico e outro estudante; uma irmã, *designer* de moda; uma madrasta, lojistas; um padrasto, gerente bancário e, por último, um tio e uma tia, ambos empresários.

O gráfico 29 aborda o mesmo tópico, mas agora traçando o panorama da escola estadual. Primeiro os dados dos pais e depois o das mães.

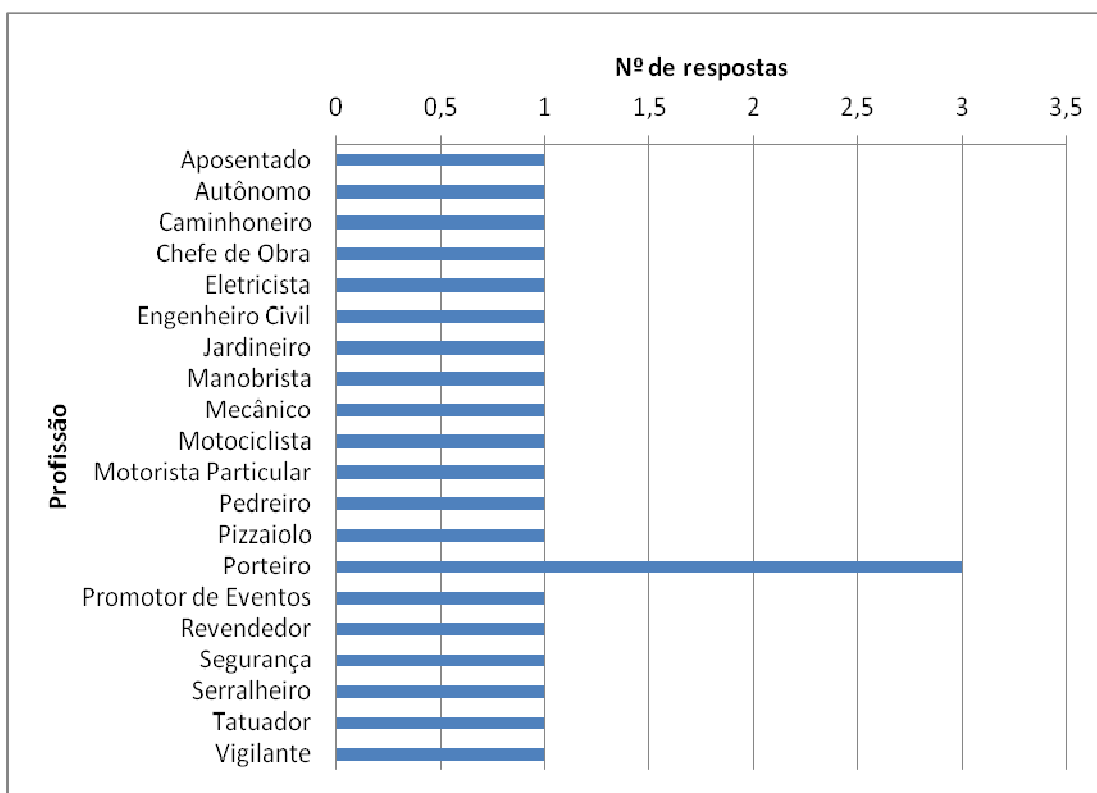


Gráfico 29 – Escola Estadual: Ocupação profissional do pai
Fonte: elaborado pela autora (2013)

A variabilidade de ocupações profissionais dos pais dos alunos da escola estadual, conforme observado no gráfico 29, se traduz plural. Mas, interessante destacar que uma profissão ocupa a primeira posição, enquanto dezenove outras estão empatadas em segundo lugar. A profissão mais presente entre esses pais é a de porteiro. Ao se observar as vinte profissões, percebemos que apenas uma entre as vinte citadas exige Ensino Superior completo – engenheiro civil. Sobre as informações das ocupações profissionais das mães, convidamos o leitor a fazer a observação do gráfico 30.

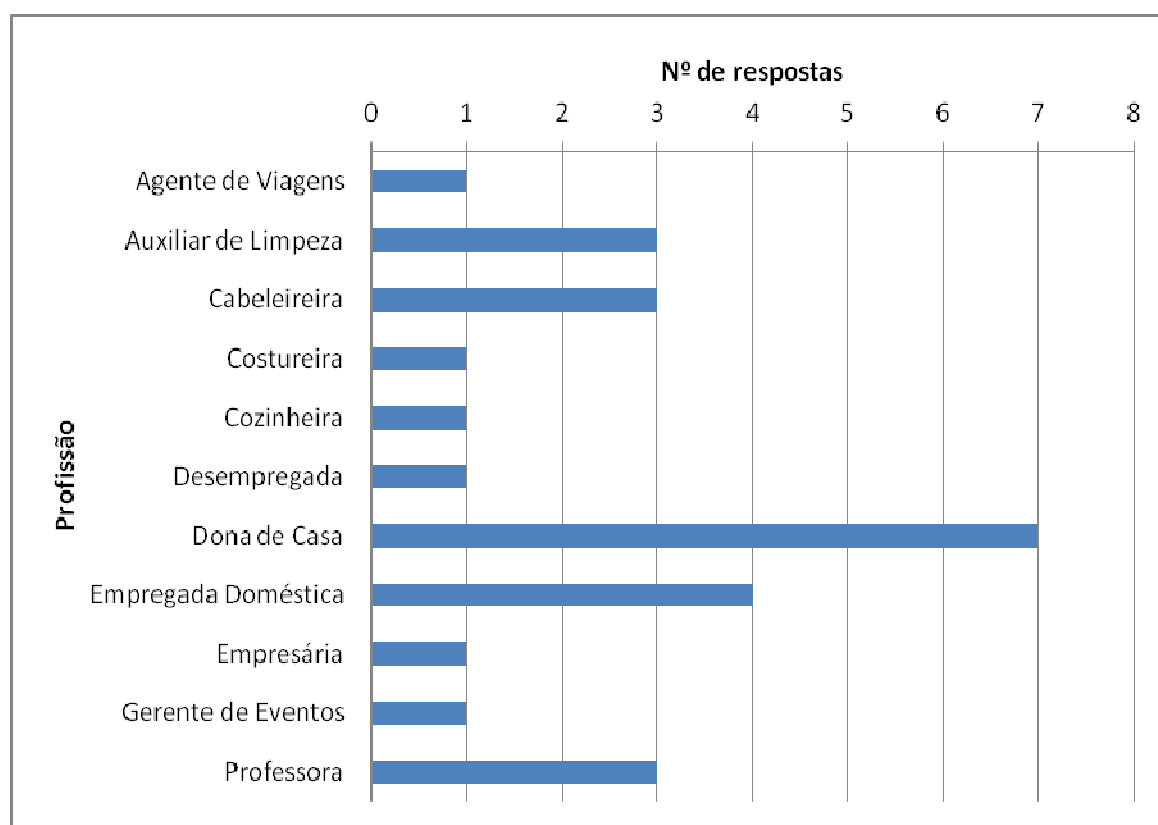


Gráfico 30 – Escola Estadual: Ocupação profissional da mãe
Fonte: elaborado pela autora (2013)

As “donas de casa” ocupam o primeiro lugar, em seguida, as empregadas domésticas, para em terceiro lugar empatarem três profissões: auxiliar de limpeza, cabeleireira e professora. Do total de profissões (11), apenas uma delas exige Ensino Superior completo – professora. Além das respostas direcionadas para os pais e para as mães, constatou-se mais duas referências; uma sobre a ocupação profissional da irmã e a outra de uma avó, sendo que as duas foram definidas como desempregadas.

Por último, os dois gráficos da escola municipal. Em seguida finalizaremos com algumas ideias conclusivas, a partir da análise global dos últimos seis gráficos (27, 28, 29, 30, 31 e 32).

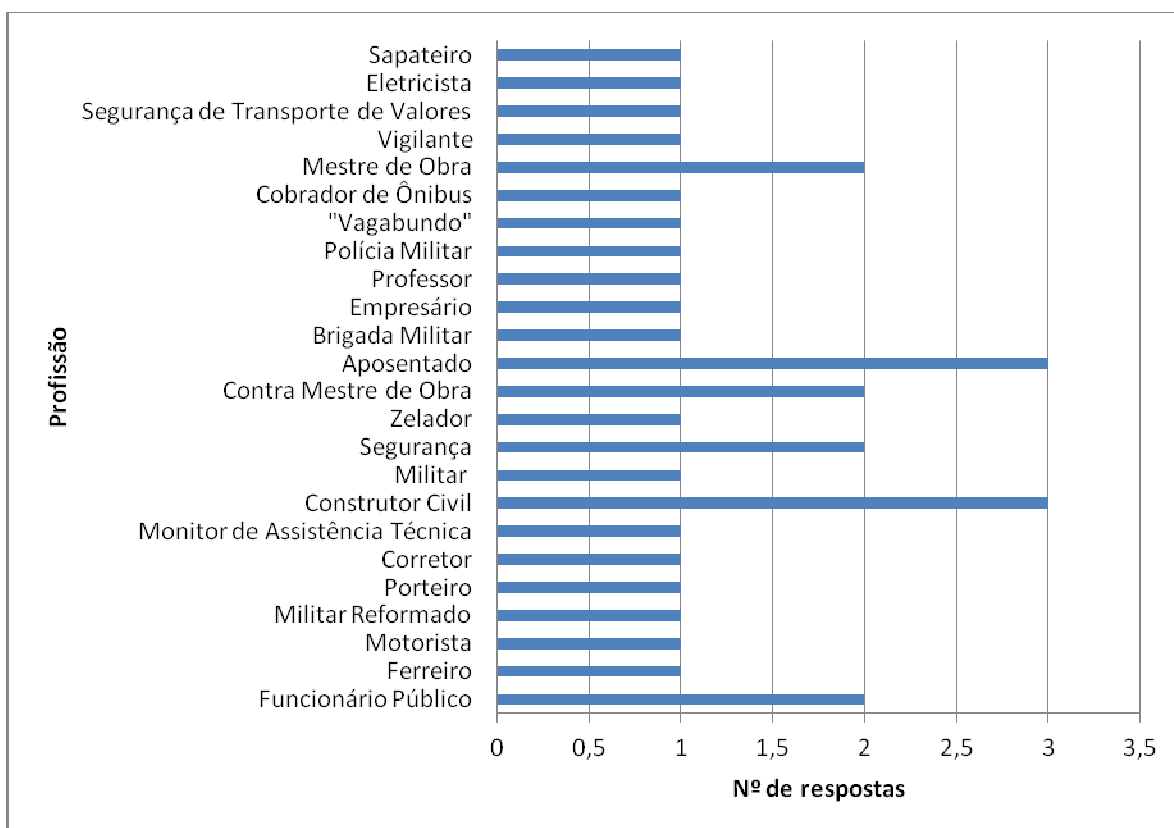


Gráfico 31 – Escola Municipal: Ocupação profissional do pai
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os pais dos alunos da escola municipal, em sua maioria ocupam a profissão de construtores civis ou são aposentados. Em seguida, quatro profissões se destacam: mestre de obras, contra mestre de obras, segurança e funcionário público. Do total de profissões (24), pode-se afirmar que apenas a de professor talvez possa ser considerada como a única ocupação que poderia exigir Ensino Superior completo. Por ainda termos atuando professores que realizaram os seus estudos a nível de magistério (não mais existente no Brasil), não podemos afirmar com total de precisão que essa seria a única a exigir estudos de nível superior.

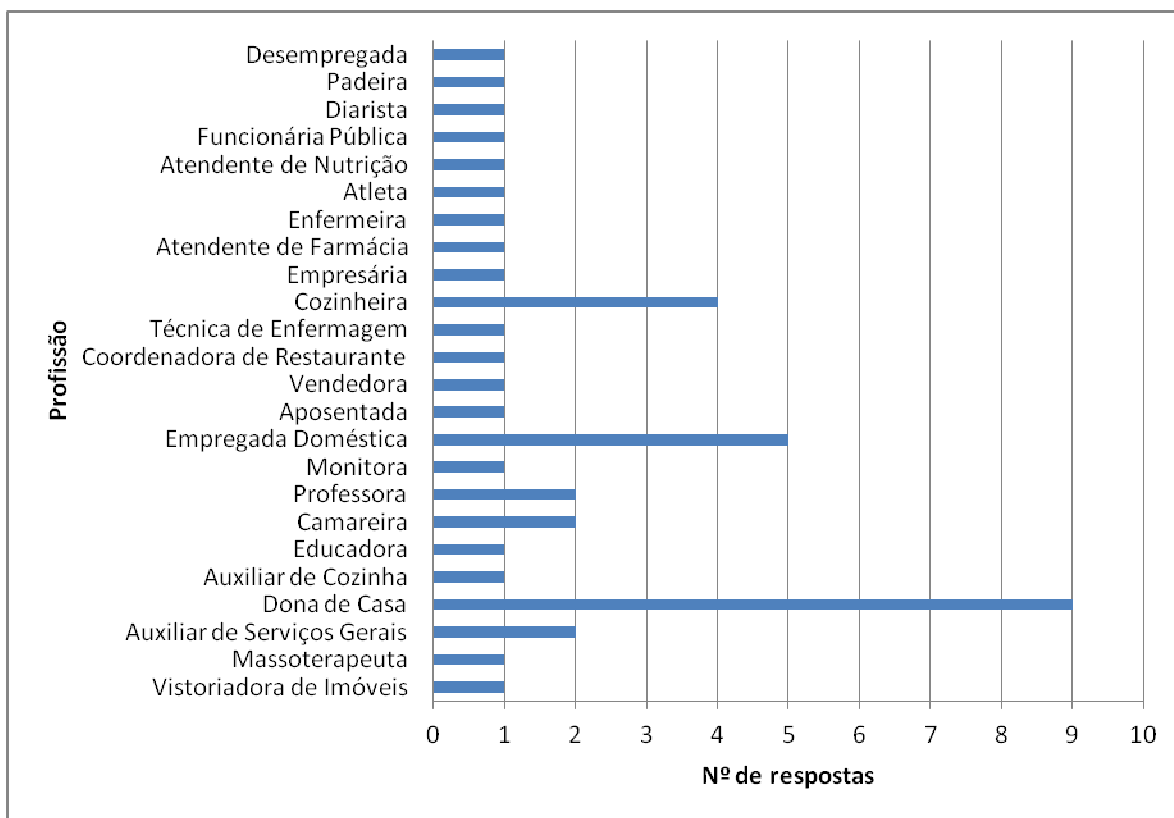


Gráfico 32 – Escola Municipal: Ocupação profissional da mãe

Fonte: elaborado pela autora (2013)

As “donas de casa” estão mais presentes entre as ocupações profissionais das mães. Depois, em segunda posição, estão as empregadas domésticas, seguidas pelas cozinheiras, que ocupam a terceira posição. Em quarto lugar, empatadas com o mesmo número de ocorrências, estão listadas as professoras, as camareiras e as auxiliares de serviços gerais. Ainda foram marcadas as ocupações de dois padrastos, um freteiro e o outro motorista; duas avós, uma babá e a outra aposentada e, ainda, um aluno respondeu sobre a sua própria ocupação profissional, sendo ele auxiliar de eletricitista.

Quando observados todos os seis gráficos, com as suas informações sobre as profissões dos pais, das mães e dos responsáveis dos e pelos alunos, das três escolas visitadas, é permitido afirmar que, entre os pais a única profissão em comum, na verdade é a ausência de profissão, com a aposentadoria. Já entre as mães três ocupações profissionais emergem como comuns: dona de casa, professora e empresária. Pode-se afirmar que as profissões dos pais e das mães das escolas municipal e estadual são mais próximas do que as profissões daqueles que são pais dos sujeitos da escola particular. Exatamente porque estes últimos possuem

em

maior número o Ensino Superior completo, o que certifica e permite a execução de um grande outro número de profissões, distintas daqueles que não possuem diploma de estudos superiores. Evidencia-se que não se objetiva, com essas afirmações, nenhum tipo de julgamento de valores, apenas se faz a constatação, embasada no levantamento de dados da pesquisa.

Finalizadas as análises das ocupações profissionais, partimos para o próximo item de análise, dedicado ao panorama das aprendizagens dos alunos. Esta proposta de construção de panorama está ligada diretamente com a proposta central da dissertação, sendo ela a de conhecer o universo da educação na sombra.

4.4 PANORAMA DE APRENDIZAGENS

O seguinte panorama, que a partir de agora será descrito, desenvolve a análise dos dados obtidos com o intervalo de questões que inicia com a questão número nove e termina na questão de número vinte e oito. No entanto, alguns dados serão transformados em gráficos (mantendo a proposta de pesquisa centrada na análise quantitativa) e outras respostas (questão 24.5, 25.1, 25.2 e 28) servirão de base para a análise qualitativa, baseada na análise textual discursiva, pois elas permitiram que os alunos escrevessem livremente sobre as suas ideias, já que foram formuladas de forma aberta. Continuamos com as análises quantitativas dos dados. Na seção 4.4.1 está concentrada a reflexão sobre o ambiente de aprendizagens em que os sujeitos/agentes estão imersos.

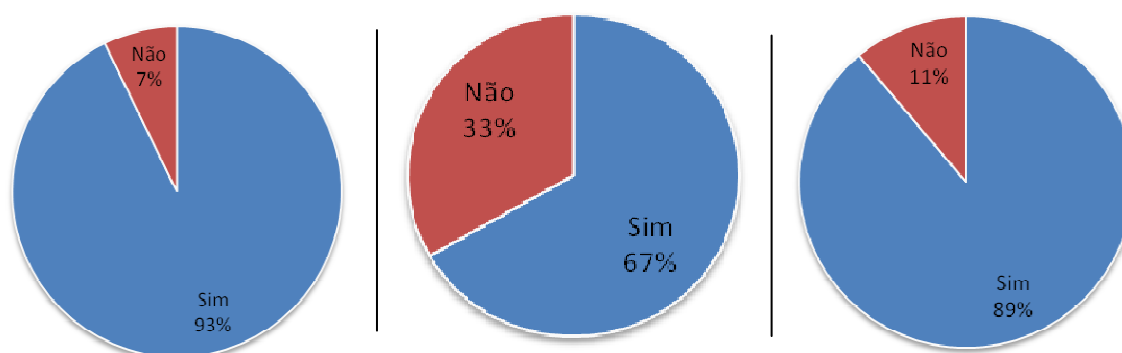
4.4.1 Panorama de aprendizagens: inserção no ambiente de aprendizagem

A questão número nove interroga os alunos sobre o ambiente escolar atual (aquele do momento de realização da pesquisa) em que eles estão inseridos. Além de questionarmos de forma fechada (sim ou não para a pergunta), optamos por uma continuidade do estudo e inserimos a pergunta de número dez, para saber o porquê da resposta; solicitamos que eles explicassem porque se sentem inseridos (ou não) no ambiente escolar.

A série de gráficos a seguir é extensa, mas foi a melhor forma encontrada pela pesquisadora para esquematizar o volume de dados obtidos. Cada informação fornecida pelo

aluno foi cuidadosamente trabalhada, por isso tantos gráficos foram construídos, não podemos descartar nenhum apontamento em respeito a dedicação dos nossos participantes.

Começamos, então, com a análise da sequência de três gráficos referente aos dados das três escolas, separados por questão. A pergunta nove, solicitava que o aluno marcasse “sim” ou “não” para a pergunta sobre o fato dele se sentir bem, ou não, na turma em que estava inserido.



Gráficos 33, 34 e 35 – Escola Particular, Escola Estadual e Escola Municipal, respectivamente: inserção no ambiente escolar

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O resultado da análise comparativa dos três gráficos (33, 34 e 35) permite que a pesquisadora afirme a proximidade existente entre as opiniões dos alunos da escola particular (gráfico 33) e os da escola municipal (gráfico 35), pois, em sua maioria (93% e 89%), os alunos dizem que se sentem bem no ambiente em que estão inseridos. O resultado da escola estadual mostra-se um pouco diferente; 67% dos alunos diz se sentir bem, mas 33% dos participantes, no dia da pesquisa, diz o oposto. Perguntamos, então, por qual motivo responderam, tanto “sim”, quanto “não”, para a pergunta de número nove. A sequência seguirá a mesma lógica de apresentação anterior. Três gráficos, com suas respectivas legendas, serão expostos, para tornar a visão comparativa entre os três contextos mais organizada por tema debatido. Os resultados encontrados foram os seguintes (questão 10 do questionário):



Gráfico 36 – Escola Particular: Motivos para a positividade da inserção no ambiente escolar
Fonte: elaborado pela autora (2013)

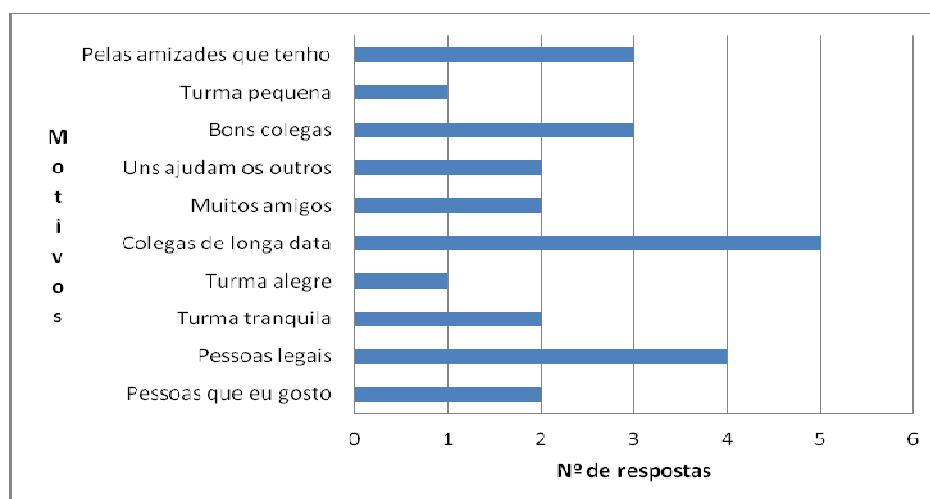


Gráfico 37 – Escola Estadual: Motivos para a positividade da inserção no ambiente escolar
Fonte: elaborado pela autora (2013)

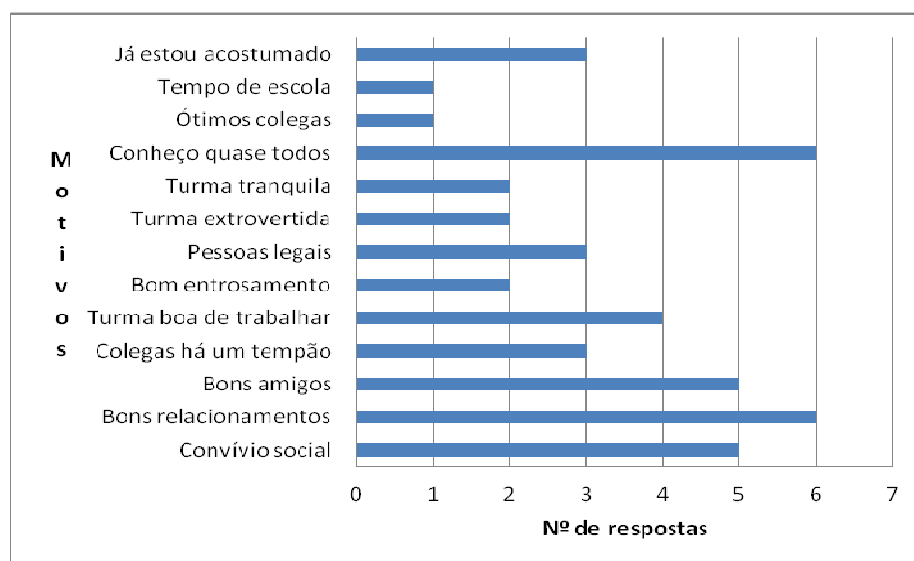


Gráfico 38 – Escola Municipal: Motivos para a positividade da inserção no ambiente escolar
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Novamente, um olhar conjunto dos três gráficos (36, 37 e 38), permite que o leitor, em conjunto com a pesquisadora, compreenda que a combinação da tríade: amigos, colegas de longa data e bons relacionamentos interpessoais, seja a combinação, nesses ambientes, necessária para o estabelecimento da positividade no ambiente de sala de aula. Porém, não foi unânime a caracterização da inserção positiva, alguns alunos, principalmente na escola estadual, afirmam que não se sentem bem no ambiente de sala de aula. A seguir, então, os gráficos estão os gráficos que expressam as razões da negatividade do ambiente.

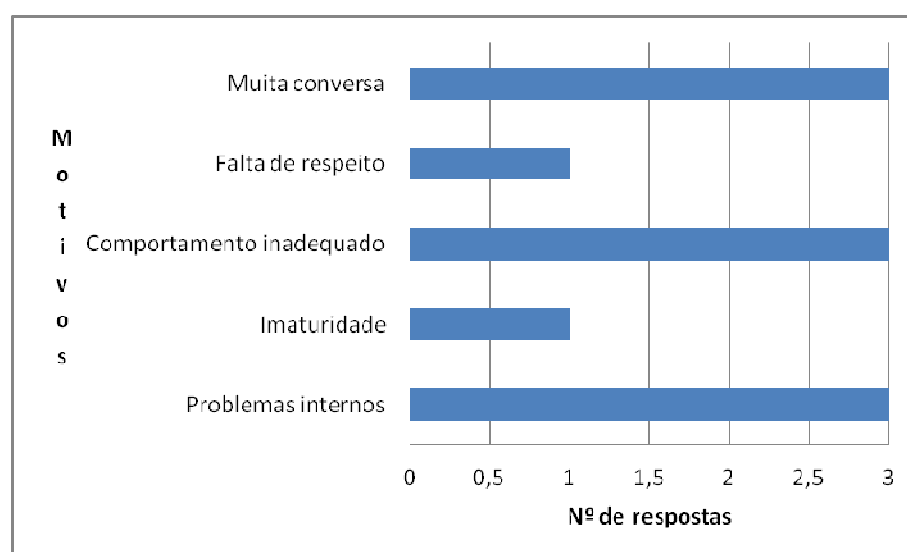


Gráfico 39 – Escola Particular: Motivos para a negatividade da inserção no ambiente escolar
Fonte: elaborado pela autora (2013)

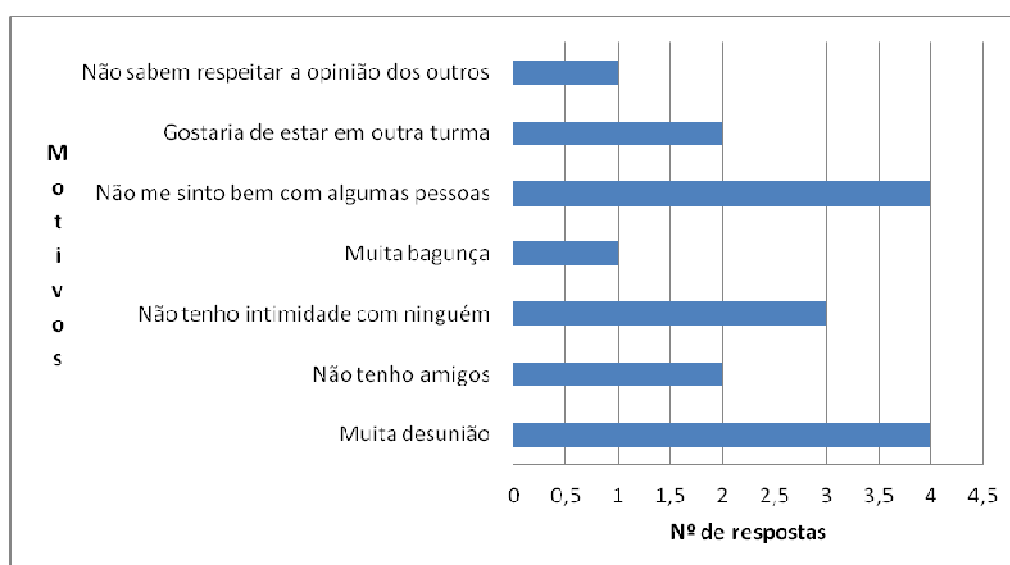


Gráfico 40 – Escola Estadual: Motivos para a negatividade da inserção no ambiente escolar
Fonte: elaborado pela autora (2013)

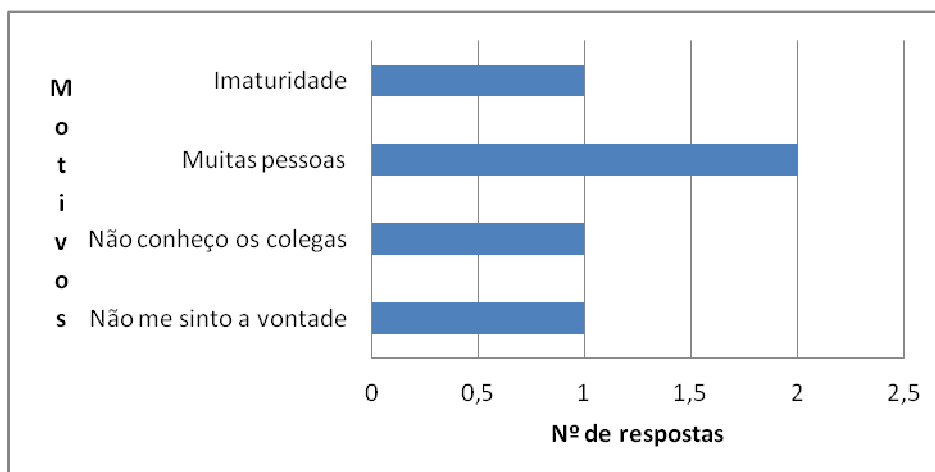


Gráfico 41 – Escola Municipal: Motivos para a negatividade da inserção no ambiente escolar
 Fonte: elaborado pela autora (2013)

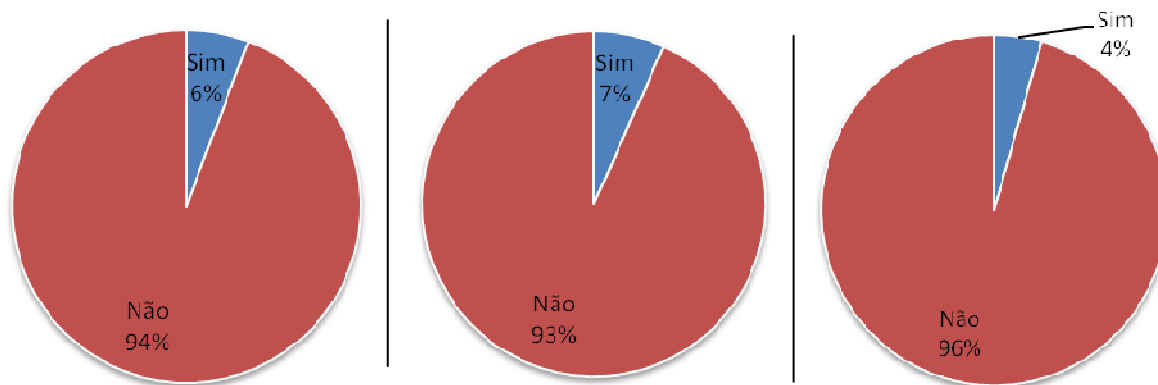
De forma esclarecedora, os alunos argumentam, para cada contexto, de forma não tão uniforme. Para os participantes da escola particular o problema principal se encontra dividido em três fatores; primeiro, o fato de haver muita conversa em sala de aula, durante o horário das diversas disciplinas; em segundo, e conseqüente ao primeiro fator, o comportamento inadequado desfavorece o ambiente de aprendizagem e, em terceiro, os problemas gerados internamente reduzem a positividade do espaço compartilhado por, em média, trinta alunos. A falta de respeito e a imaturidade, segundo eles, também são causas emergentes do desconforto em sala de aula.

Para os alunos da escola estadual (33% deles), o problema está concentrado primeiramente em dois fatores: não se sentir bem em compartilhar o espaço com algumas pessoas e, ainda, a questão da desunião. No entanto, não ter intimidade com ninguém, não ter amigos e o desejo de estar em outra turma acabam sendo justificativas apresentadas pelos alunos para a redução da positividade no convívio em sala de aula.

Por último, os participantes da escola municipal salientam que pelo motivo do excessivo número de alunos em sala de aula o ambiente acaba não sendo completamente positivo, na opinião deles. Além do número de alunos, a imaturidade (da mesma forma que os alunos da escola particular), não conhecer os colegas e por simplesmente não se sentir a vontade a negatividade acaba por se manifestar para os 11% dos participantes.

Não satisfeita com esses questionamentos apenas, a pesquisa propõe as questões de número onze e doze. Na primeira delas interrogamos os participantes sobre o interesse na mudança de escola e, no segundo momento, solicitamos, caso a resposta fosse afirmativa para

a questão anterior, que eles escrevessem o nome da escola para a qual gostariam de ser transferidos. Paralelamente esboçamos os gráficos.



Gráficos 42, 43 e 44 – Escola Particular, Escola Estadual e Escola Municipal, respectivamente: mudança de escola

Fonte: elaborado pela autora (2013)

As respostas são muito semelhantes com relação a mudança de escola. Nos três contextos a grande maioria não deseja mudar. Uma hipótese provável para a explicação dessa quase unanimidade é o fato dos alunos serem concluintes do Ensino Médio; o questionário foi aplicado entre a metade e o final do primeiro semestre do ano letivo de ano de 2013. O percurso para a conclusão dos estudos estava muito próxima de ser efetivada, mais alguns poucos meses e o ano letivo estaria terminado. Interessante, no entanto, que aqueles que informaram ter vontade de mudar de instituição, nas três escolas visitadas, respondem à questão seguinte (a de número doze) de maneira muito parecida. Quando perguntados sobre qual escola escolheriam para a efetivação da mudança, três escolas são referenciadas: Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Tiradentes de Porto Alegre e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conforme explicado em algumas linhas anteriores dessa mesma dissertação, salientamos que as escolas aqui citadas pelos alunos são instituições da esfera pública, mas não se caracterizam da mesma forma que as outras escolas públicas. Um dos fatores de destaque das três é o alto índice de aprovação no vestibular. Podendo essa ser uma das explicações para o desejo dos alunos. Não nos detemos nessa reflexão.

Agora, partimos para o próximo recorte da dissertação, ainda referente ao panorama de aprendizagens, mas com um olhar direcionado para as disciplinas que os alunos consideram ter maiores dificuldades de aprendizagens.

4.4.2 Panorama de aprendizagens: matérias

Mantendo-se no contexto que traça o panorama de aprendizagens, objetivamos conhecer as matérias que os próprios alunos consideram ter maiores dificuldades nos seus percursos de escolarização. A intenção ao se fazer esse questionamento é investigar se as disciplinas procuradas no âmbito da educação na sombra são as mesmas que eles alegam ter algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Ou até mesmo confirmar a não realidade dessa hipótese, ou seja, que não há ligação entre as informações. Os gráficos seguintes estruturam esse dados.

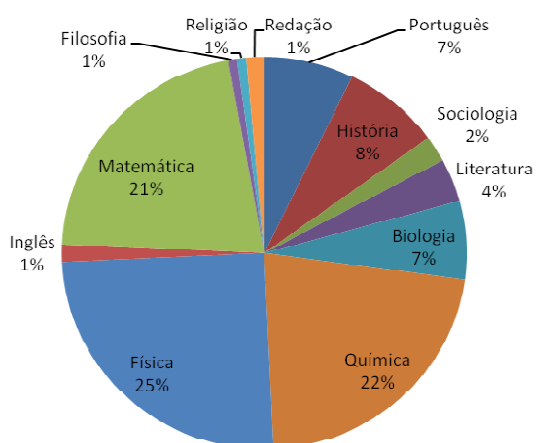


Gráfico 45 – Escola Particular: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem
Fonte: elaborado pela pesquisadora

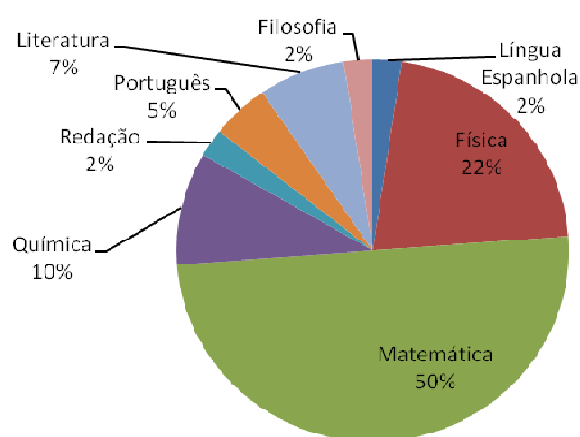


Gráfico 46 – Escola Estadual: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem
Fonte: elaborado pela pesquisadora

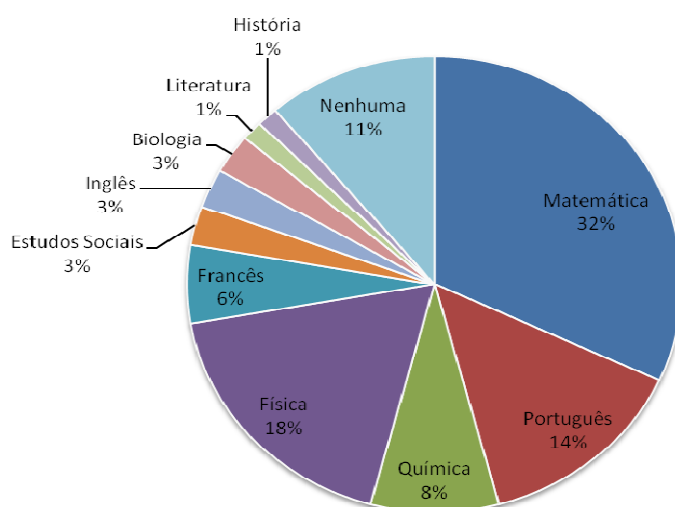


Gráfico 47 – Escola Municipal: disciplinas com maior dificuldade de aprendizagem
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Conforme o esquema dos gráficos anteriores, os alunos afirmam ter mais dificuldades no processo de aprendizagem naquelas que são consideradas matérias exatas: física e matemática se mantêm entre as primeiras nas três escolas; depois aparece a disciplina de química, considerada também como uma disciplina da área de exatas. Interessante a distância das porcentagens entre as disciplinas exatas e as primeiras da área de humanas, observe: física, 25% e 22%; matemática, 21%, 50% e 32% e, por último, química, com 22%, no contexto da escola particular. As primeiras disciplinas da área de humanas obtiveram: história, 8%; literatura, 7% e português, 14%. Vê-se um ponto de ruptura bem distante entre as disciplinas, pois as consideradas exatas são muito mais citadas pelos alunos/participantes da pesquisa, independente do contexto – público ou privado – as dificuldades de aprendizagens indicam ser muito semelhantes.

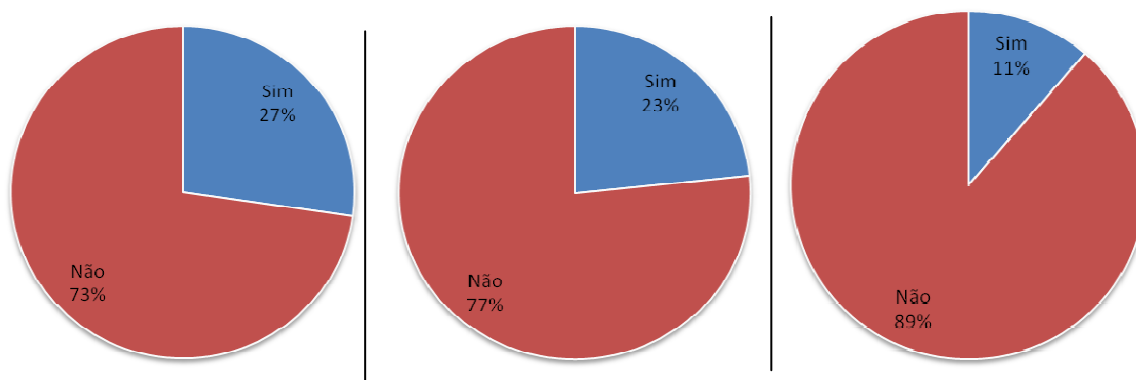
Esgotadas as análises propostas sobre as disciplinas, partimos para o estudo pontual sobre a educação na sombra. O próximo recorte da disciplina (4.4.3), ainda pertencente ao desejo do panorama das aprendizagens, tratará da frequência em aulas particulares.

4.4.3 Panorama de aprendizagens: educação na sombra e o panorama das aulas particulares

Um intervalo maior de questões pertence a esta parte da investigação; ele abrange inicialmente a questão de número quatorze e finaliza na interrogação de número vinte e três. A hipótese a ser confirmada, ou refutada, com essa esquematização de dados, é a de que as disciplinas consideradas pelos alunos como aquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens são também as mais procuradas por eles nas aulas particulares (explicações, tutoria privada, enfim, no contexto da educação na sombra).

Partimos dos dados referentes ao Ensino Fundamental. Os gráficos serão expostos de forma paralela, compilando os dados das três escolas sobre o mesmo questionamento. Assim maneira mais visual para a comparação dos dados e para o entendimento simultâneo dos contextos investigados, em suas semelhanças e divergências.

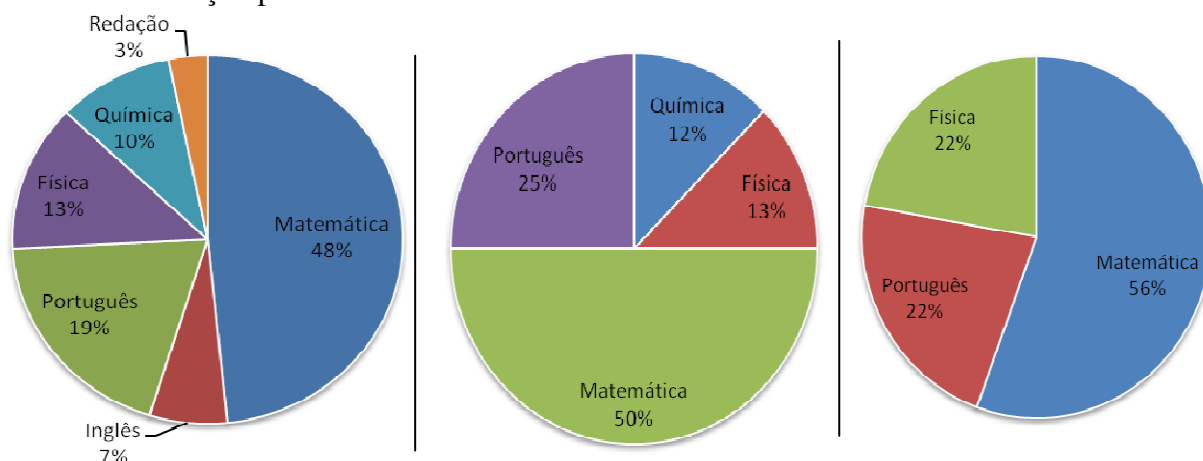
A pergunta inicial, de número quatorze, faz a seguinte pergunta: você teve aulas particulares no Ensino Fundamental? A questão foi estruturada de forma fechada, então os alunos tinham como opção as alternativas: sim ou não. Observe os resultados:



Gráficos 48, 49 e 50 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: frequência em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os gráficos anteriores traduzem uma realidade muito interessante, pois muitos dos estudos existentes referentes ao tema da educação na sombra fazem a análise dessa forma paralela de educação estar centrada em definidas parcelas das populações dos países; ou seja, concentrada como uma atividade das elites econômicas dos países, mas os dados apontam um movimento, ao menos no contexto de análise, que na realidade dos alunos da escola Estadual a procura por aulas particulares, ao longo do Ensino Fundamental, foi muito parecida. Enquanto 27% dos alunos da escola particular buscaram o auxílio das aulas na educação na sombra, 23% dos alunos da escola Estadual também dedicaram um tempo das suas rotinas à essa atividade. Difere um pouco, mas não tão distante, o contexto da Escola Municipal, pois nela 11% dos alunos encontrou necessidade de frequentar algum tipo de explicação.

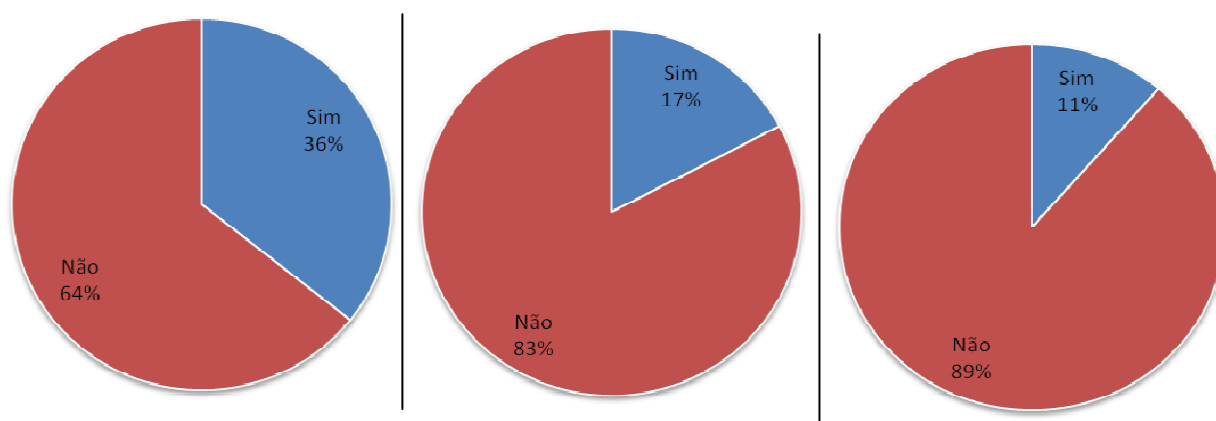
A seguir as disciplinas mais procuradas pelos, na educação na sombra, ao longo, ainda, do Ensino Fundamental. Novamente, objetivamos conhecer a proximidade (ou distância) entre os contextos; nos interrogamos se os alunos buscam as mesma matérias nas aulas da educação paralela ao sistema formal.



Gráficos 51, 52 e 53 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do Ensino Fundamental
Fonte: elaborado pela autora (2013)

A disciplina de matemática é a mais procurada nas três realidades. Com 48%, 50% e 56% de índice referencial em cada uma das escolas ela segue sendo a mais frequentada pelos alunos na educação na sombra. Depois dela, a disciplina de língua portuguesa ocupa a segunda posição, isso na escola partícular e na estadual, pois na municipal ela empata com a disciplina de física, mas também permanece em segundo lugar. Interessante perceber o fato de anteriormente, quando questionados sobre a disciplina que consideravam ter maiores dificuldades de aprendizagem, os alunos destacam as disciplinas da áreas de exatas (matemática, química e física) como as mais problemáticas para o desenvolvimento do processo de cognição. No entanto, ao longo do Ensino Fundamental, eles buscam a disciplinas da área de humanas – língua portuguesa – com maior frequência. Os estudos concentrados em química e física ocupam as segundas posições. Sendo que na escola particular os alunos incluíram redação e língua inglesa.

Agora passamos para o estudo do desenho das educação na sombra, mas a nível de Ensino Médio. A questão dezesseis interroga os participantes sobre a frequência em aulas particulares ao longo do ano letivo corrente. Seguida da pergunta dezessete, que questiona sobre as disciplinas procuradas.



Gráficos 54, 55 e 56 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: frequência em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

No ano letivo corrente, exatamente o último ano do Ensino Médio, temos uma mudança de perspectiva. Enquanto os dados das escolas municipal e estadual se aproximam, os dados da escola particular se distanciam. Nas duas primeira temos mais respostas negativas

do que respostas positivas, sendo 83%, na escola estadual e 89% na escola municipal. No universo da escola particular o resultado é de 64% de negativas contra 36% de afirmativas. Um aumento na procura por aulas particulares em relação ao Ensino Fundamental, quando 73% dos alunos disse não procurar a atividade de auxílio. O contrário acontece com a escola estadual, pois tem-se um aumento 5% nas respostas negativas. Já na escola municipal o resultado permanece exatamente o mesmo, 89% alega não procurar aulas particulares e o restante afirma que sim. Sobre as disciplinas procuradas, observe:

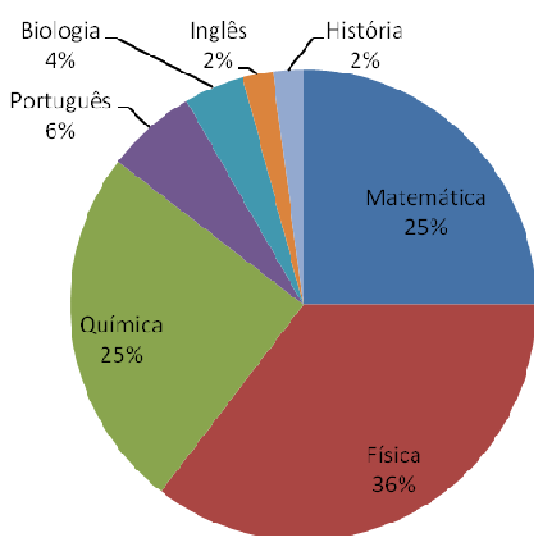


Gráfico 57

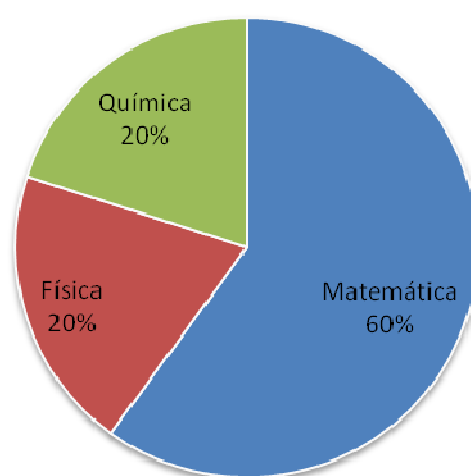


Gráfico 58

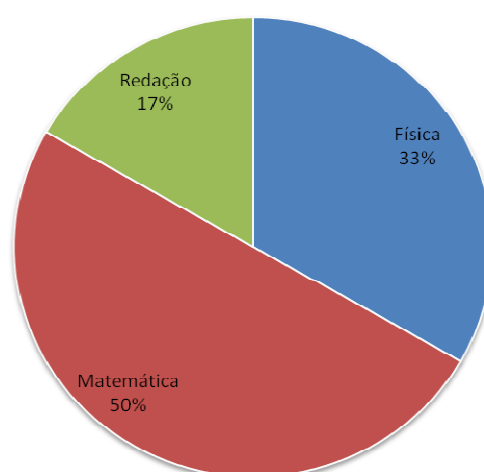


Gráfico 59

Gráficos 57, 58 e 59 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: disciplinas frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Novamente as matérias concentradas na área de exatas permanecem como as mais procuradas pelos alunos no âmbito das aulas particulares, nos três contextos. Sendo que matemática permanece em primeiro lugar nas escolas municipal e estadual, enquanto que na escola particular é a matéria de física que recebe mais destaque. Inferimos que matemática resiste nas escolas municipal e estadual como a mais procurada, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, mas para a escola particular ocorre uma modificação, enquanto a matemática era a mais referenciada nos dados do Ensino Fundamental, no 3º ano do Ensino Médio é física a disciplina mais frequentada nas aulas da educação na sombra; seguida pelo empate entre química e matemática, com 25% das respostas. Para os respondentes da escola Municipal, a língua portuguesa deixa de ser buscada e passa a dar espaço para a disciplina de redação. Mas cabe ressaltar, conforme explicado na escola, que a disciplina de redação é ofertada para todos alunos do 3º ano do Ensino Médio em forma de oficina. A coordenação da escola explica o índice elevado por esse fato, os alunos não pagam nenhum valor pelas aulas.

Por fim, as disciplinas da área de humanas mantêm um baixo índice de ocorrência. A primeira citada na escola particular recebe 6% das respostas, logo após temos os 25% de química e matemática, ou seja, uma distância entre os valores visivelmente significativa. O único caso que se mantém diverso é o da disciplina de redação no contexto da escola municipal, como dito anteriormente, mas por um motivo bem pontual. Já na escola estadual os dados comprovam que as disciplinas exatas recebem mais investimentos privados, pois nenhuma matéria da área de humanas recebeu citação.

O panorama das explicações se constrói de forma detalhada nesta dissertação. Assim, a pergunta de número dezoito, questiona os alunos sobre as horas aproximadas dedicadas por eles às aulas particulares, no ano letivo corrente.

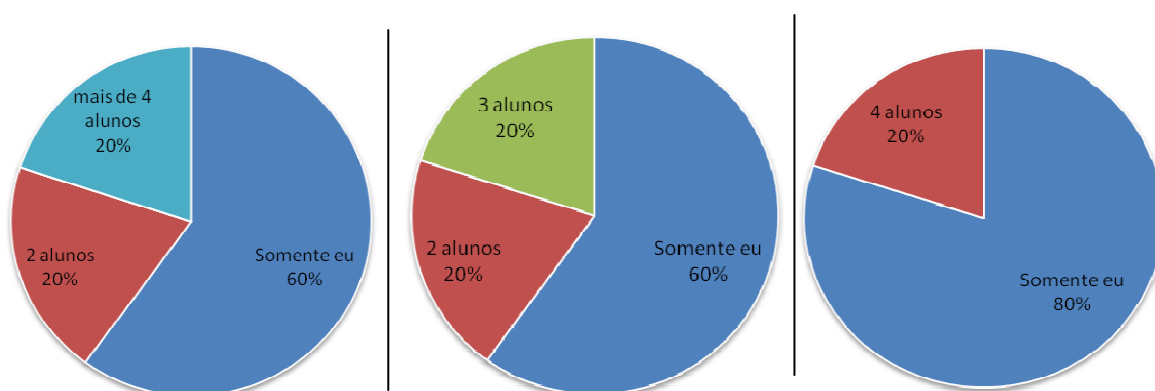


Gráficos 60, 61 e 62 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: horas semanais frequentadas em aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O ano de 2013 aparece na legenda dos gráficos, pois a aplicação dos questionários aconteceu no ano citado. Assim sendo, o número de horas semanais dedicadas às aulas particulares é variável conforme o contexto em que se desenvolve. Na escola particular, dos 36% que responderam que fazem uso de explicações, 61% deles dedicam aproximadamente de uma a quatro horas as aulas de explicação; 31% diz frequentar entre cinco e oito horas semanais de aulas além do horário escolar e 8% afirma dedicar aproximadamente entre nove e doze horas a mais aos estudos particulares.

No contexto da escola estadual, os 17% ,que responderam frequentar aulas particulares, no ano de 2013, afirmam na sua totalidade (100%) dedicar aproximadamente de uma a quatro horas de estudos extra classe. Já na escola municipal, do universo de 11%, que frequentam aulas de explicação, 80% afirma disponibilizar da mesma carga horária semanal que a dos alunos da escola estadual (duas a quatro horas) e 20% diz dedicar de cinco a oito horas. Sobre o número de alunos, dedicamos a questão dezenove, a seguir os gráficos.



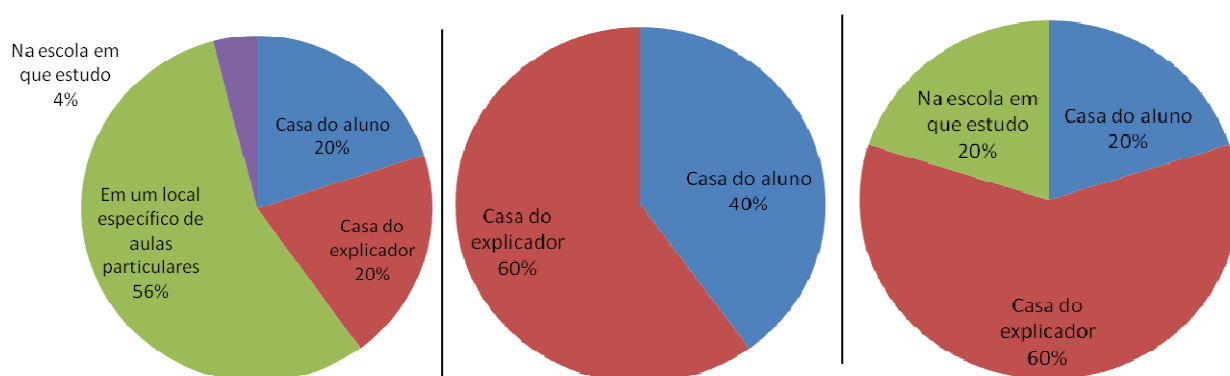
Gráficos 63, 64 e 65 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: número de alunos nas aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Referente ao número de alunos que compunham os grupos nas aulas particulares, tem-se uma formação interessante em cada contexto. De forma similar, para os três grupos de alunos, a forma mais comum de aulas particulares é aquela realizada de forma individual. Constata-se 60% de atividade individual, tanto para os participantes da escola particular, quanto para a escola estadual e 80% para o universo da escola municipal. Depois tem-se de forma igual 20% de respostas para “dois alunos”, novamente, tanto para os alunos da escola particular, quanto para a escola estadual; a diferença entre as realidades acontecem na terceira opção: 20% para mais de quatro alunos (escola particular) e 20% para três alunos (escola

estadual). Para os sujeitos/agentes da pesquisa no contexto municipal os outros 20% compartilham o ambiente de aprendizagem com quatro alunos no máximo. A ideia inicial estava centrada mais na diferença do que na semelhança entre os contextos, mas o que os dados apontam até então é o caminho contrário, existe muito mais proximidade do que o imaginado. As diferenças entre os contextos particular e estadual são mais amenas do que o imaginário da pesquisadora, a única realidade que se mantém mais afastada é a da escola municipal. Em diferentes momentos ela demonstra características muito particulares, distante das outras escolas, mas, mesmo assim, não funciona de maneira oposta, apenas um pouco mais individual, com suas características mais pontuais.

A pergunta de número vinte do questionário, para complementar a investigação, questiona os alunos sobre o local de realização das atividades. Os gráficos em paralelo traduzem os dados obtidos.



Gráficos 66, 67 e 68 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: local das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Enquanto as aulas dos alunos da escola particular, com mais frequência, são realizadas em um local específico (56%); as dos alunos das escolas estadual e municipal (60%) são ministradas na casa do próprio explicador. Depois, para os alunos da escola particular, 20% frequentam as aulas na casa do explicador e a mesma porcentagem permanece na sua própria casa para a realização da atividade, ou seja, o explicador que se desloca até a casa do aluno. Mesma realidade para os alunos da escola estadual, pois o restante representado por 40%, diz que a aula acontece na casa do próprio aluno; 20% dos alunos da escola municipal afirmam ter as aulas desenvolvidas nas suas casas. Ainda, estes últimos participantes responderam que a própria escola serve de ambiente para o desenvolvimento das aulas de explicação.

A pergunta de número vinte e um interroga, então, sobre quem é a pessoa contatada pelo aluno para ministrar as aulas. O aluno tinha a possibilidade de marcar entre quatro opções: um professor da escola em que estudo, um professor particular, um colega, alguém da família e outro. Sendo que na última opção ele tinha disponível uma linha para escrever quem seria essa pessoa.

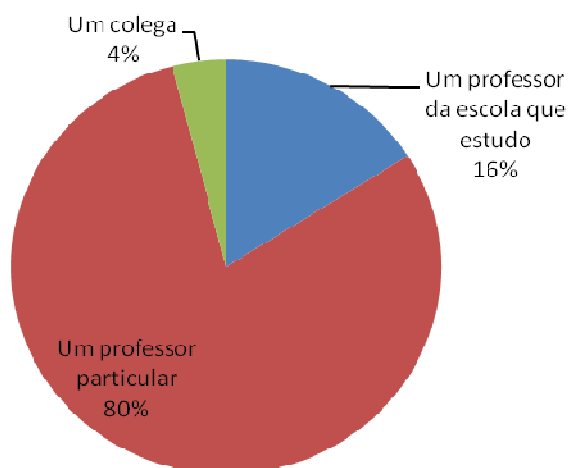


Gráfico 69

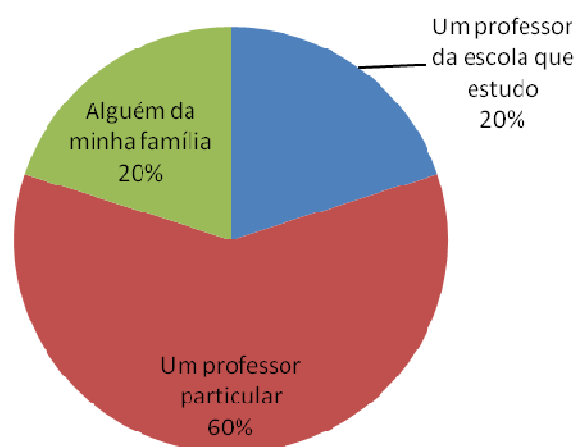


Gráfico 70



Gráfico 71

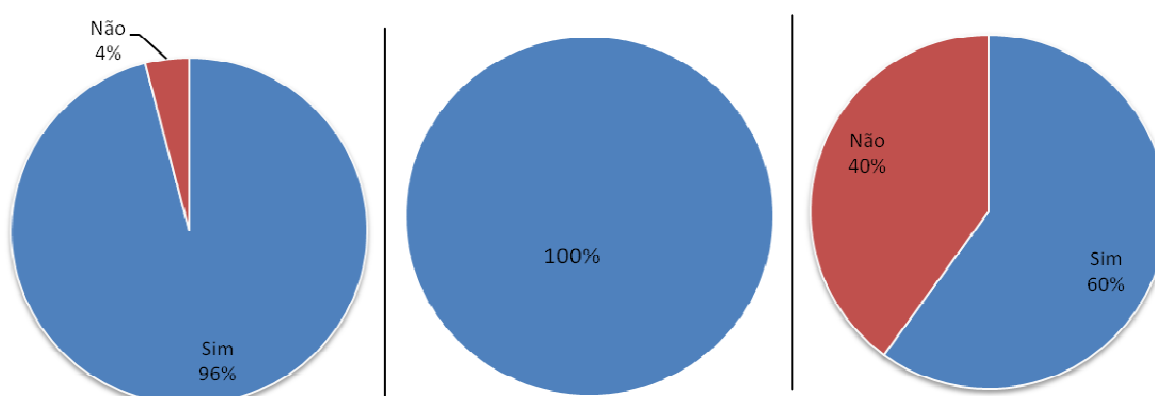
Gráficos 69, 70 e 71 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Quanto a pessoa que ministrou as aulas, o dado que ocupa a primeira posição, com o maior percentual de respostas é o mesmo: um professor particular, com 80%, 60% e 60% das respostas. As respostas dos alunos das escolas estadual e municipal são exatamente as mesmas, os percentuais são os mesmos, bem como, as respostas O professor particular é o

primeira figura a seguir como explicador, em segundo lugar, empatados com 20%, aparecem as alternativas: alguém da família e um professor da escola que estudo. O universo da escola particular se apresenta um pouco diferente. A grande maioria dos alunos solicita um professor particular (80%), depois os outros 20% estão divididos em 16%, representada a figura do explicador por um professor da própria escola do aluno e apenas 4% diz ter aulas particulares com um colega de escola.

Estamos quase no final do panorama das aulas de explicação. A interrogação de número vinte e dois faz o questionamento sobre o pagamento das aulas, os alunos deveriam responder apenas “sim” ou “não”.

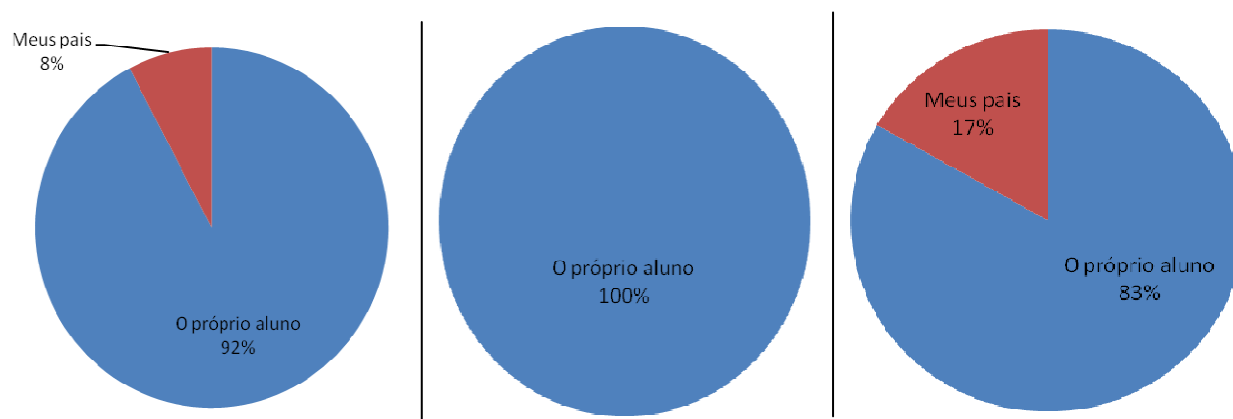


Gráficos 72, 73 e 74 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: pagamento do ministrante das aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Um das comparações mais diversas encontradas entre os dados até o momento. Cada um dos contextos se define de forma particular. Os ministrantes das explicações, no contexto da escola particular, em sua grande maioria (96%) recebeu alguma forma de pagamento, enquanto apenas 4% deles não. Na escola estadual, 100% dos professores das explicações receberam alguma forma de pagamento. O contexto com a maior divisão foi o da escola municipal, onde 60% pagou pelas aulas do explicador e 40% (um valor significativo) não o fez.

A pergunta vinte e três objetiva conhecer quem incentivou o aluno a frequentar aulas de explicação. Novamente, e seguindo a mesma lógica proposta até então para o questionário, as alternativas eram quatro fechadas e uma aberta, nesta última o aluno podia escrever livremente.



Gráficos 75, 76 e 77 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: quem desejou que o aluno frequentasse aulas particulares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Sobre quem seria a pessoa que incentivou o aluno a fazer aulas particulares, os cenários que se desenham são os seguintes: na escola particular, 92% dos respondentes afirmam que foram eles mesmos que desejaram praticar a atividade e apenas 8% afirmou que os pais foram os responsáveis pela frequência nas aulas. No contexto da escola estadual, 100% dos sujeitos/agentes envolvidos no processo afirmam que eles mesmos objetivaram a suas presenças em aulas de explicação. Por último, os respondentes da escola municipal afirmam, em sua maior parcela, 83%, ter sido o próprio aluno o interessado na atividade, os outros 17% afirmam que os pais são os responsáveis.

Fazendo o encaminhamento final do desenho deste panorama, a última questão está dedicada ao investimento financeiro mensal aproximado feito pelos alunos (ou melhor, pelos seus pais e responsáveis) nas aulas da educação na sombra. Explicamos que apenas será exposto o gráfico 78, referente aos dados da escola particular, pois o retorno das escolas estadual e municipal, nessa questão específica, foi muito pequeno. Apenas cinco alunos completaram a questão. Entre eles três dizem ter investido aproximadamente cento e vinte reais (R\$ 120,00) e dois explicam que o valor aplicado está em torno de duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00). Dos alunos da instituição municipal apenas três responderam ao questionamento do investimento financeiro mensal. Um aluno explicou que o valor investido aproximado nas aulas particulares foi de cem reais (R\$ 100,00) e dois alunos informam ter pago em torno de cinquenta reais (R\$ 50,00) pelas aulas. A seguir, então, os gráficos da outra instituição. Imediatamente após a apresentação dos dados, propomos uma breve análise reflexiva, incluindo os dados listados das escolas estadual e municipal, para ter um comparativo dos investimentos.

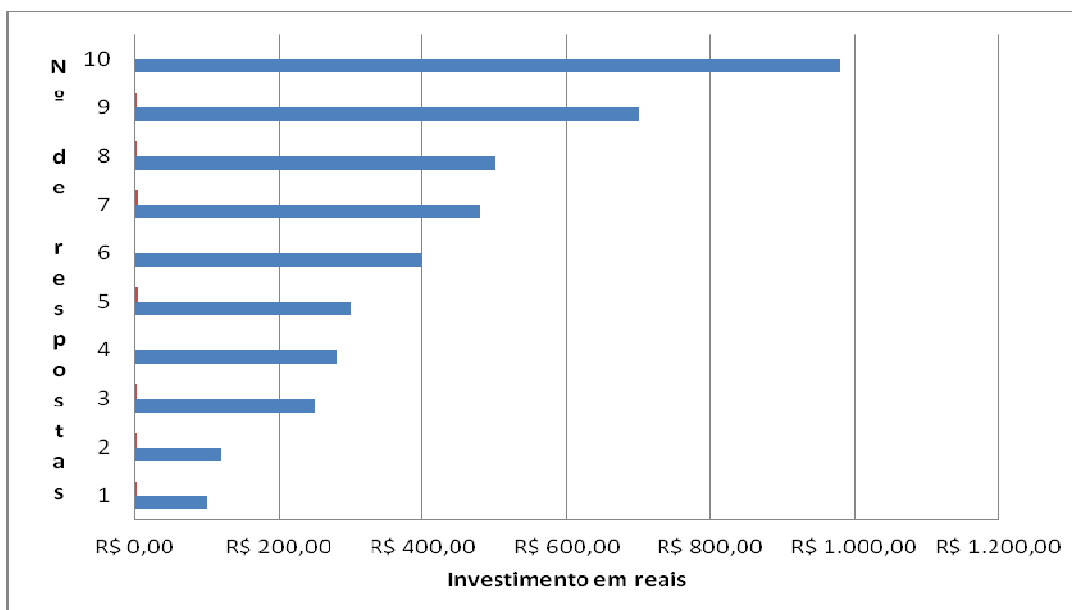


Gráfico 78 – Escola Particular: investimento financeiro mensal aproximado em aulas particulares
 Fonte: elaborado pela autora (2013)

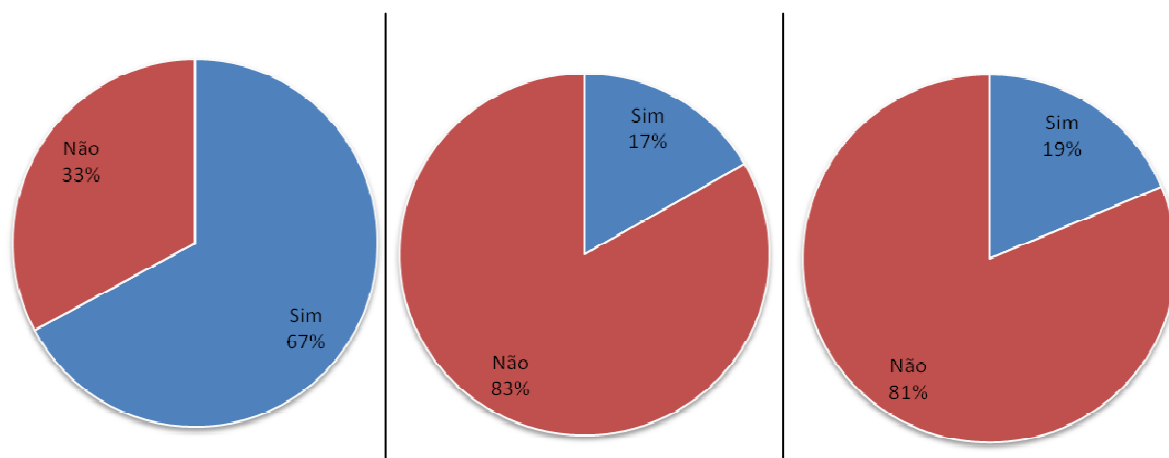
O investimento aproximado feito pelos alunos, pelos seus pais ou responsáveis, conforme o gráfico 78, referente à escola particular, alcançou o valor máximo de aproximadamente mil reais (R\$ 1.000,00) mensais e o valor mínimo por volta dos cento e cinquenta reais (R\$ 120,00). Um olhar global direcionado para os três contextos, evidencia uma questão muito pontual, os investimentos financeiros médios mensais em aulas particulares é muito mais significativo no contexto dos alunos que frequentam a escola particular. A hipótese provável para essa amostra da realidade investigada poderia ser explicada a partir do cruzamento com a renda média mensal familiar por responsável do domicílio, pois ela é significativamente maior entre os responsáveis por esses sujeitos, ou seja, as condições financeiras para essas famílias investirem em aulas particulares e em escolas particulares é uma possibilidade mais acessível. Até mesmo, se olharmos para o tamanho das famílias (gráficos referentes ao número de irmãos) mostra que as famílias no contexto das escolas particulares é menor. Assim entendemos que o investimento financeiro voltado para as diferentes alternativas e formas de estudo são maiores para aquelas famílias com menos herdeiros. Quanto maior a família e menor a renda, conseqüentemente, os investimentos em estudo serão proporcionalmente menores, na grande maioria dos casos.

Traçado o panorama das aprendizagens, voltado para o conhecimento da educação na sombra, partimos para o tópico seguinte. Ele abordará ainda algumas questões de aprendizagem mas englobará a questão das atividades extracurriculares e a visão de futuro (possibilidade de ingresso no Ensino Superior).

4.4.4 Panorama de aprendizagens: atividades extracurriculares

Este panorama objetiva traçar o contexto de realização das atividades extracurriculares. Compreende-se que essas atividades também são uma forma de educação na sombra. Frequentar aulas de música, de idiomas, de esportes e tantas outras é uma forma de educação que se desenvolve paralelamente ao sistema formal de ensino. Assim, pretendemos definir, a partir do recorte de contextos proposto, qual é (ou quais são) a (s) atividade(s) escolhida pelo aluno para a complementação de suas aprendizagens. Ainda interrogamos sobre os possíveis motivos para a definição da escolha para a realização de tal atividade. Detalharemos a seguir.

Começamos com a questão número vinte e quatro do questionário. Nela pedimos que os alunos selecionassem as atividades extracurriculares que frequentaram ao longo do ano letivo corrente correspondente ao ano de 2013. Os dados obtidos dizem o seguinte:



Gráficos 79, 80 e 81 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: frequência em atividades extracurriculares ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Ao se observar as fatias pertinentes à cada uma das opções (sim ou não) compreende-se que enquanto a maioria dos alunos da escola particular participa de alguma atividade extracurricular, os sujeitos/agentes participantes da pesquisa, dos outros dois contextos, não o fazem em sua grande maioria, o resultado para eles é inverso. Um total de 67% dos alunos da escola particular frequentam algum tipo de atividade complementar e 33% afirmam não optar por realizar outra atividade além das curriculares. Os resultados das instituições estaduais e municipais são mais próximos, 83% e 81% respectivamente, pois uma parcela maior dos

respondentes diz não frequentar nenhuma atividade além das curriculares, enquanto 19% afirma que o faz. Então, complementando essa informação esboçaremos os gráficos sobre a recorrência dos tipos de atividades postas como opções no questionário (língua estrangeira, música e esporte).

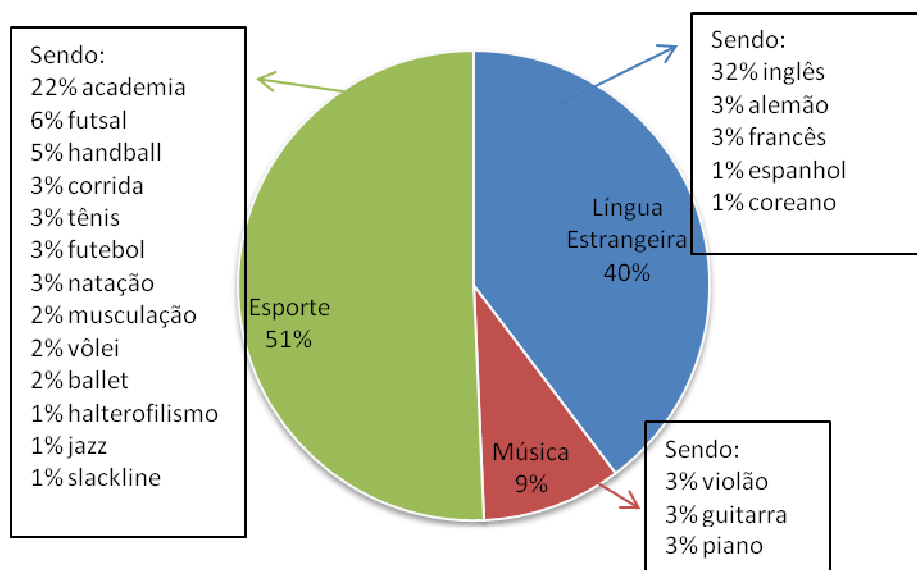


Gráfico 82

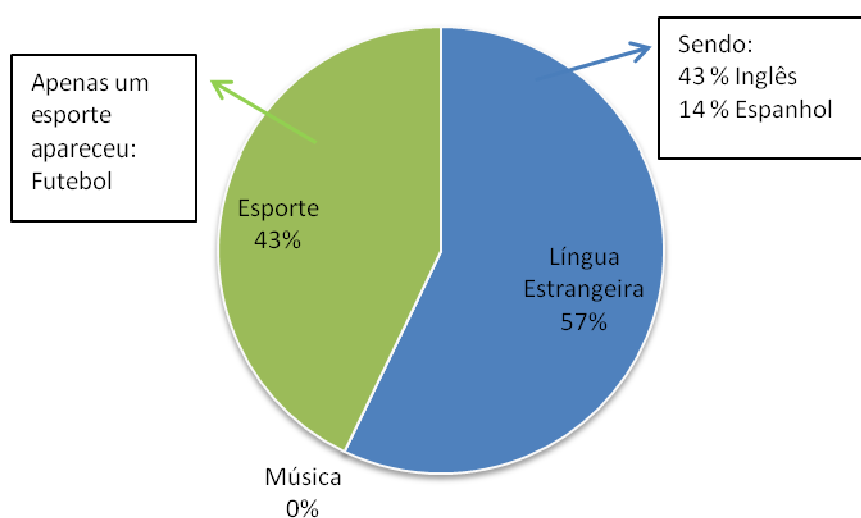
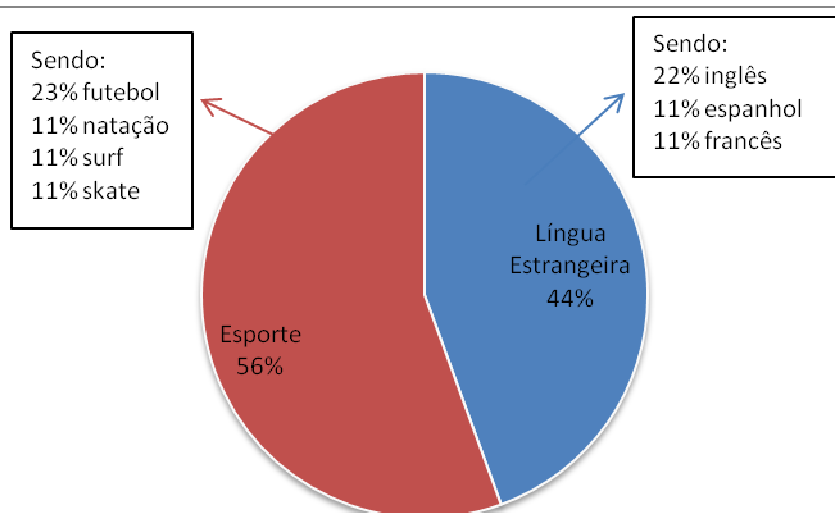


Gráfico 83



Gráficos 82, 83 e 84 – Escola Particular, Estadual e Municipal, respectivamente: tipo de atividade extracurricular frequentada ao longo do ano letivo de 2013

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O grupo de atividade mais selecionado como resposta pelos alunos, em duas das três escolas, é o do esporte, depois a língua estrangeira. Nos espaços das escolas particular e municipal é o esporte que ganha maior destaque, já na escola estadual é a língua estrangeira que surge como atividade extracurricular com mais alunos participantes. Isso a partir de um olhar mais geral dos dados. Pontualmente, algumas diferenças são aparentes, para essa observação basta uma análise direta dos gráficos e suas informações. Gostaríamos de frisar alguns apontamentos apenas. Primeiro sobre os esportes, futebol é o único a aparecer em todos os contextos, até mesmo porque foi o único esporte a ser citado pelos alunos da escola estadual. No entanto a variabilidade de opções na escola particular foi mais extensa. Segundo, sobre as línguas estrangeiras, o idioma inglês emerge com percentuais em destaque nas três escolas, outras línguas estrangeiras são estudadas mas em proporções menores. São elas: alemão, francês e coreano. Por último, relevante o fato das aulas de música serem procuradas apenas pelos alunos da escola particular, não pertence ao universo dos alunos das escola estadual e municipal da pesquisa feita, pois nenhum respondeu participar de aulas desse tipo.

Mais uma vez, reforçando a hipótese de existir a relação direta entre o tamanho da família e as condições financeiras delas. É perceptível que o número de possibilidades sinaliza ser maior, em quase todos os casos tratados até aqui, no âmbito dos alunos cujos pais e responsáveis possuem mais recursos financeiros para investir, agora, além dos estudos curriculares, em outras atividades, como o esporte, a música e as línguas estrangeiras de forma plural.

Seguindo essa reflexão, interrogamos os participantes sobre o investimento mensal aproximado nas atividades extracurriculares. Mais uma vez, apenas dois gráficos são

organizados, pois alguns alunos da escola estadual não informaram o valor investido e outros responderam que frequentam tanto a modalidade do esporte quanto a de línguas estrangeiras em espaços que oferecem a modalidade gratuita. A seguir os gráficos da escola particular e da escola municipal. Estes dois informaram diversas possibilidades, observe:

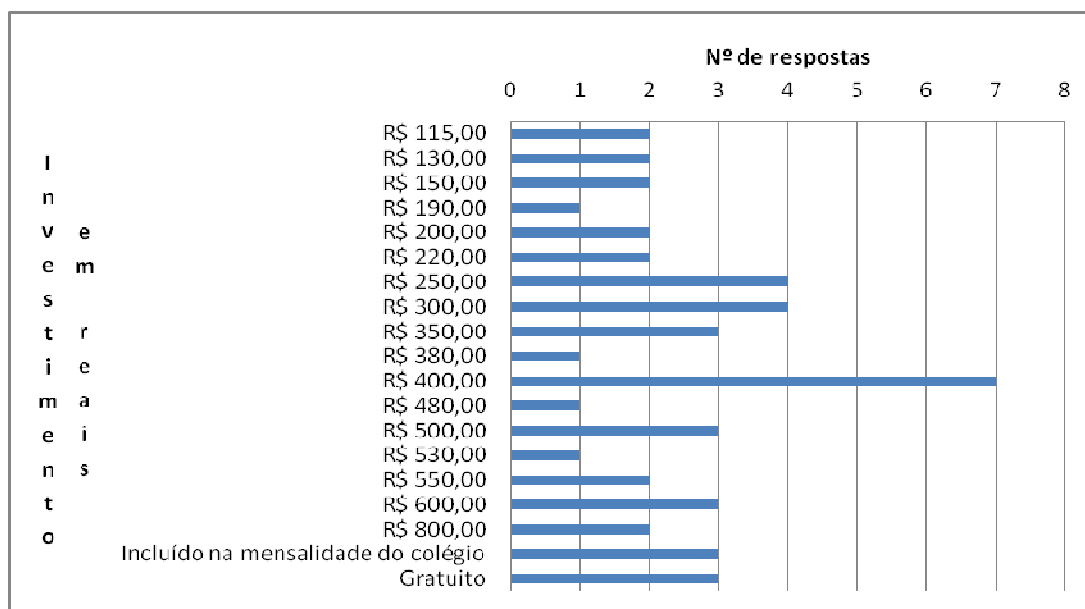


Gráfico 85 – Escola Particular: investimento financeiro mensal aproximado em atividades extracurriculares
Fonte: elaborado pela autora (2013)

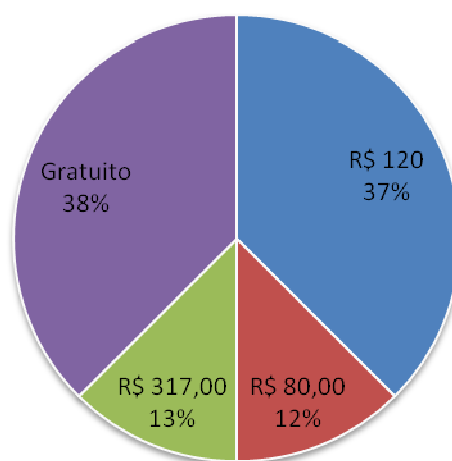


Gráfico 86 – Escola Municipal: investimento financeiro mensal aproximado em atividades extracurriculares
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os investimentos mensais dos pais e responsáveis da escola particular são os mais variados, inclusive, como os alunos da escola municipal, e também da estadual, algumas atividades são oferecidas gratuitamente. Este um ponto comum e percebido nos três

contextos. Um ponto diferencial da escola particular, com relação às outras duas, é a grande variabilidade de investimentos. O valor mínimo encontrado de investimento foi de cento e quinze reais (R\$ 115,00) e o máximo foi de aproximadamente oitocentos reais (R\$ 800,00). Já na escola municipal foi encontrado um intervalo entre oitenta reais (R\$ 80,00) e trezentos e dezessete reais (R\$ 317,00). Mas o ponto mais evidente é o da gratuidade, representado por está 38% das respostas. Para os alunos da escola particular o valor com mais representatividade foi o de quatrocentos reais (R\$ 400,00).

A última pergunta desse bloco de análise, objetiva saber a opinião do aluno sobre qual seria (ou quais seriam) a motivação para a participação em atividades extracurriculares (questão 24.5). Separadas por modalidade atividade, as motivações referenciadas por eles, são as seguintes; começando pela língua estrangeira:

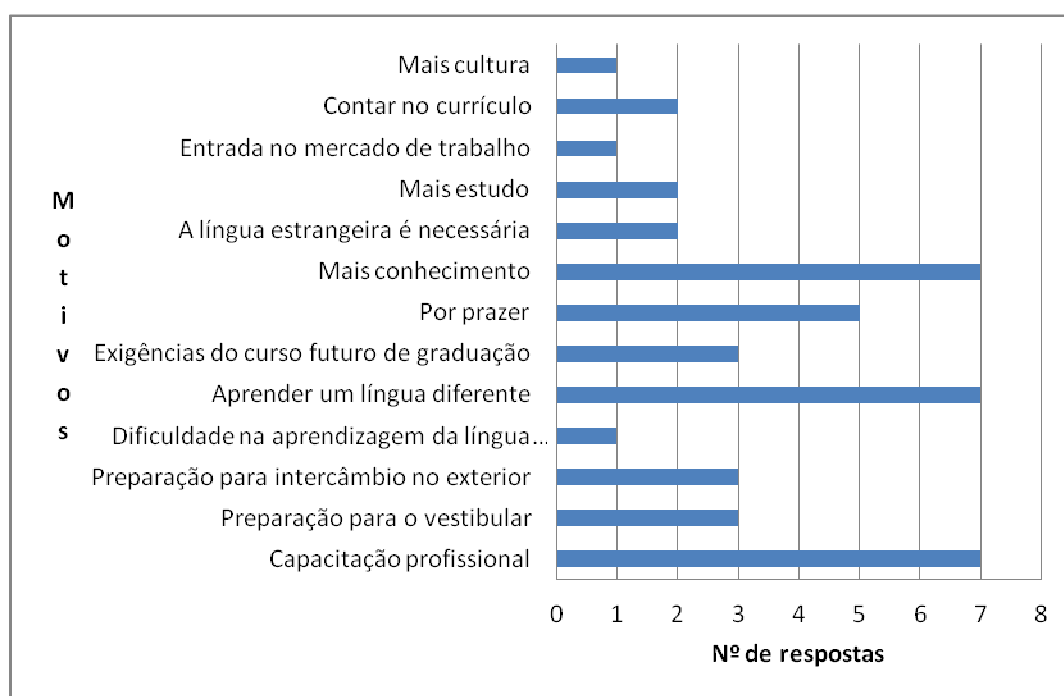


Gráfico 87 – Escola Particular: motivação pelos estudos de língua estrangeira
Fonte: elaborado pela autora (2013)

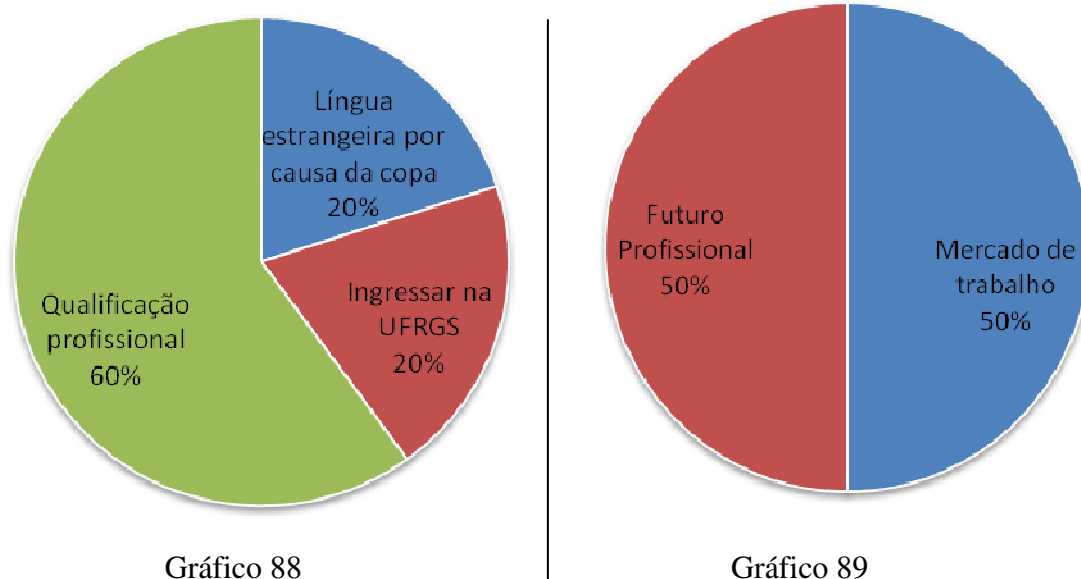


Gráfico 88 e 89 – Escola Estadual e municipal: motivação pelos estudos de língua estrangeira
 Fonte: elaborado pela autora (2013)

Um ponto em comum, perceptível nos três gráficos apresentados, é a indicação da relação da aprendizagem da língua estrangeira ligada à preocupação com o futuro profissional (mercado de trabalho, qualificação e capacitação). Independente do contexto a motivação nesse ponto é a mesma para os três grupos de participantes. Inclusive, para os alunos da escola municipal, 100% das respostas sobre a motivação estão ligadas ao futuro profissional e o mercado de trabalho, nenhuma outra motivação foi apontada. Um dado curioso é o da escola municipal, alguns alunos afirmaram que estão se preparando por causa da próxima copa do mundo que irá acontecer no Brasil. Mais uma vez a motivação está ligada com oportunidades futuras de colocação profissional. Estes ainda dizem que a motivação para estudar um idioma além do materno tem relação com a possibilidade de ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apontando, mais uma vez, a relação com a capacitação e um futuro com uma maior amplitude de possibilidades. Por fim, outras diferentes respostas foram dadas pelos participantes da escola particular, algumas como: mais conhecimento, por deleite, necessidade e intercâmbio no exterior. De que forma os alunos responderam sobre a motivação para a frequência em atividades esportivas? Vejamos:

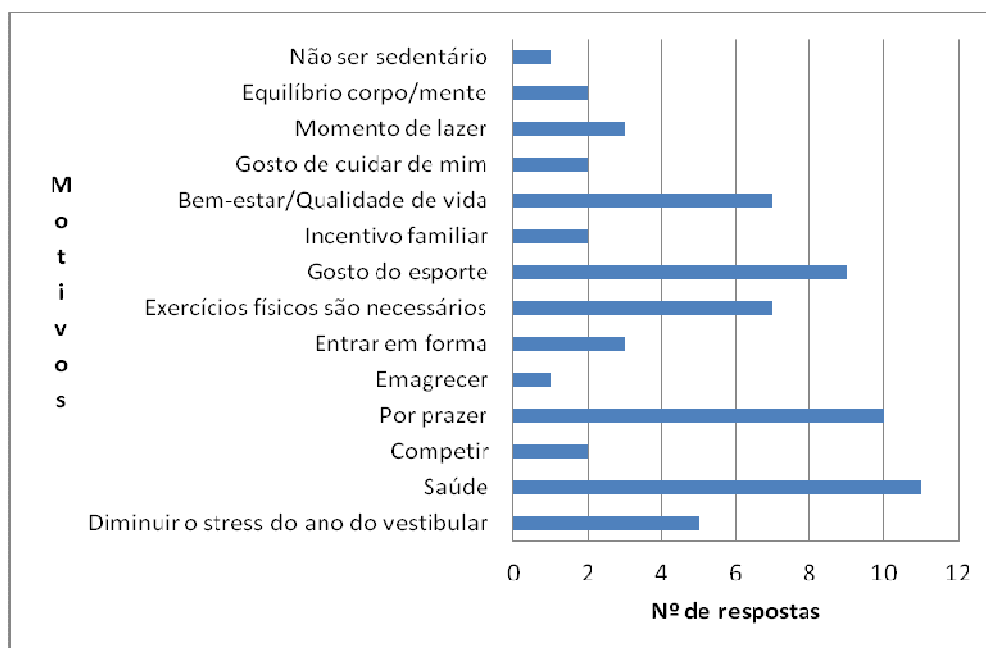


Gráfico 90 – Escola Particular: motivação pelos esportes

Fonte: elaborado pela autora (2013)

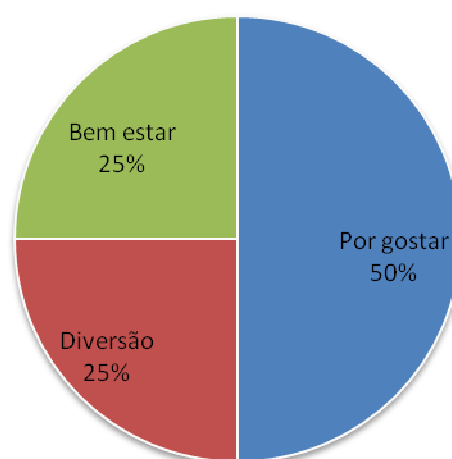


Gráfico 91 – Escola Municipal: motivação pelos esportes

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O mesmo fato acaba por se repetir, apenas dois gráficos são formulados, pois os alunos da escola estadual não responderam sobre as motivações para a realização de atividades esportivas. Nos contextos onde eles foram solicitados e deram retorno, encontramos uma variabilidade de respostas na escola particular e três apontamentos na escola municipal. As três afirmações feitas no gráfico 89 aparecem referenciadas no gráfico 88. Nos dois universos de respostas, temos em comum: gostar do esporte, diversão e bem-estar. Os alunos da escola particular associar, também, o esporte a questões como: entrar em

forma, emagrece, competir, equilíbrio entre a mente e o corpo, incentivo familiar e diminuir o *stress* do ano do vestibular.

O último bloco de perguntas está relacionado com o Ensino Superior. Passamos, então, para o seguinte momento de análise, onde propomos tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa. Esta a partir da análise textual discursiva, o que estará mais detalhado no próximo espaço dissertativo.

4.4.5 Panorama de aprendizagens: ingresso no ensino superior.

Este último bloco de perguntas está dedicado à análise voltada para possibilidade de interesse futuro na continuidade dos estudos à nível de Ensino Superior, segundo respostas dadas pelos alunos. O bloco de perguntas abrange as interrogações vinte e cinco e vinte e seis do instrumento de pesquisa. No entanto, permitimos, em um segundo momento, que os alunos fizessem a complementação da primeira resposta, através da livre escrita. Primeiro eles respondiam “sim” ou “não”, sobre a pretensão de ingressar no Ensino Superior e depois algumas linhas convidavam o aluno para que ele explicasse o porquê da sua intenção de ingresso em universidades e faculdades. Os resultados foram os seguintes:

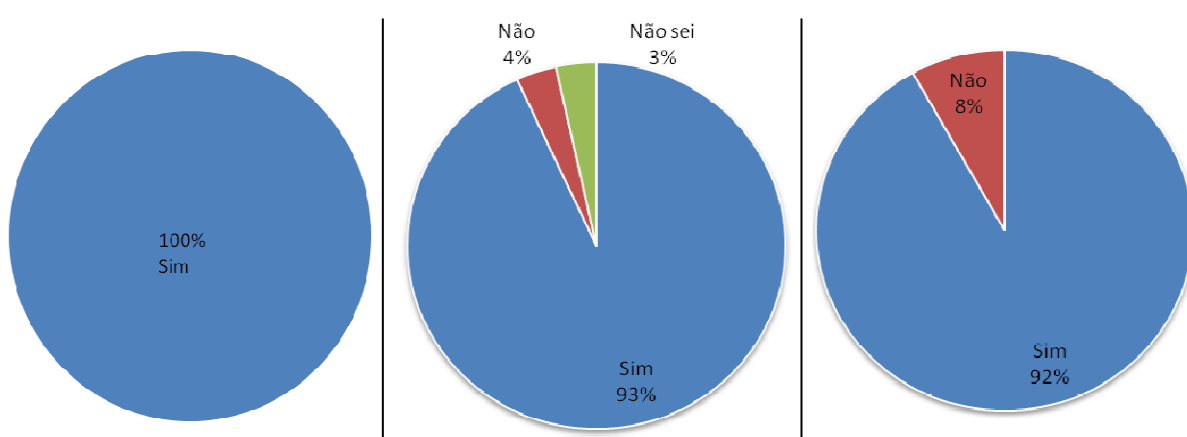


Gráfico 92, 93 e 94 – Escola Particular, Estadual e Municipal: ingresso no Ensino Superior.

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Os dados das três escolas relativamente próximos, pois a grande maioria dos alunos não entende o nível médio como o fim do percurso de escolarização. Os dados da escola

particular recebem destaque, pois 100% dos participantes afirmam positivamente. Na escola estadual 93% dos interrogados afirmam o mesmo, sendo que 4% não deseja continuar os estudos e 3% não havia feito a decisão sobre o questionamento. Por último, os sujeitos/agentes participantes da pesquisa no âmbito da escola municipal afirmam em sua maioria, 92%, ter interesse na continuidade dos estudo, 8%, porém, respondeu negativamente.

Conforme explicado, modificamos o processo de investigação com o intuito de aprofundar o estudo do tema. Assim o sendo, uma análise qualitativa, nos moldes já apresentados no capítulo dedicado à metodologia da pesquisa, está proposta e feita tendo como base de dados as respostas de livre escrita fornecidas pelos alunos. Quando solicitamos aos alunos que escrevessem o porquê (ou os porquês) das escolhas feitas, com relação a continuidade dos estudos, encontramos um universo de respostas interessantes. Antes de expor a análise textual discursiva, organizamos os dados em categorias emergentes a partir das respostas lidas e montamos um gráfico quantitativo. Em seguida se fará a análise qualitativa das respostas.

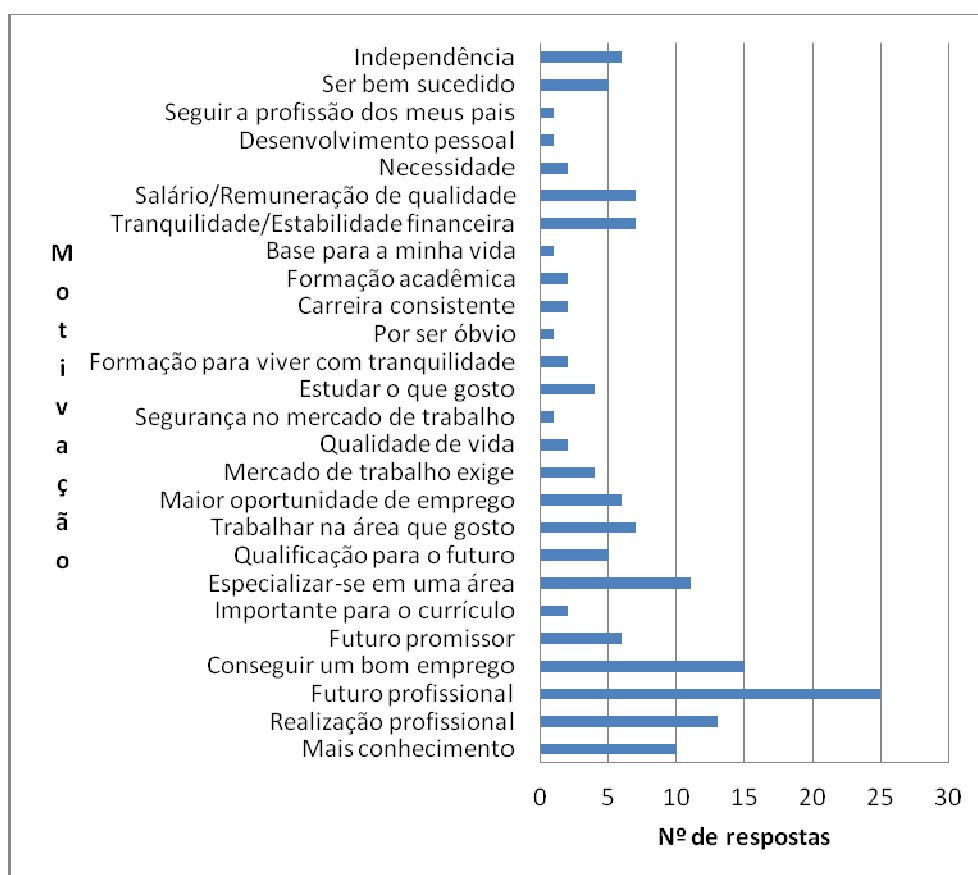


Gráfico 95 – Escola Particular: motivação para o ingresso no Ensino Superior

Fonte: elaborado pela autora (2013)

O resultado, como já informado, foi de 100% de respostas “sim”, para a escola particular não sendo necessário apresentar o gráfico sobre o que motivou a resposta “não”.

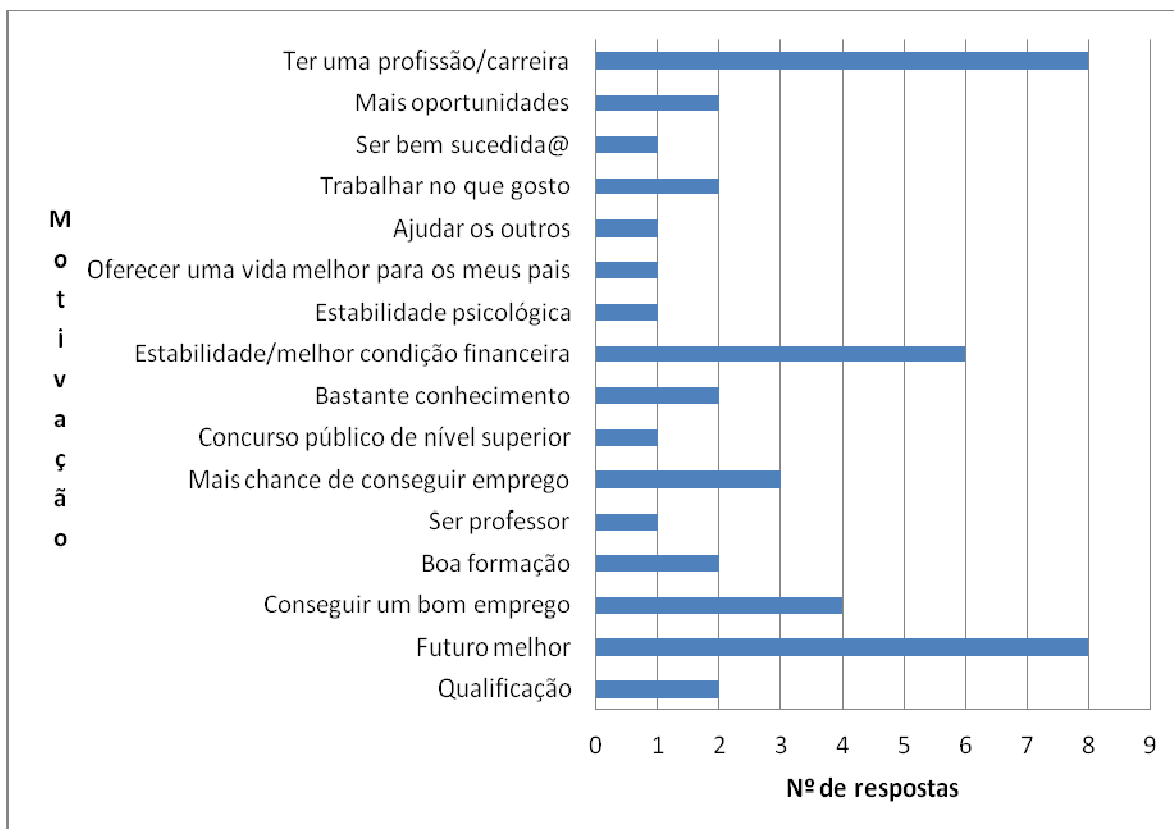


Gráfico 96 – Escola Estadual: motivação para o ingresso no Ensino Superior
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Mesmo com 4% das respostas, nesse contexto, dadas para a alternativa “não” e 3% para “não sei”, os alunos da escola estadual não construíram textos argumentativos para essas alternativas. Sendo assim, não ser possível construir um gráfico sobre os porquês das respostas que divergiram das afirmativas.

A seguir os dados organizados quantitativamente a partir das respostas dos alunos da escola municipal. Nesse contexto o grupo de participantes que respondeu de forma negativa para o questionamento (8%), explicou textualmente as razões da escolha feita, até o momento de aplicação do questionário. Não significa, em nenhum dos três contextos, que não possa ocorrer modificações nas escolhas futuras, muitos alunos, posteriormente a aplicação do questionário, podem ter mudado de posicionamento.

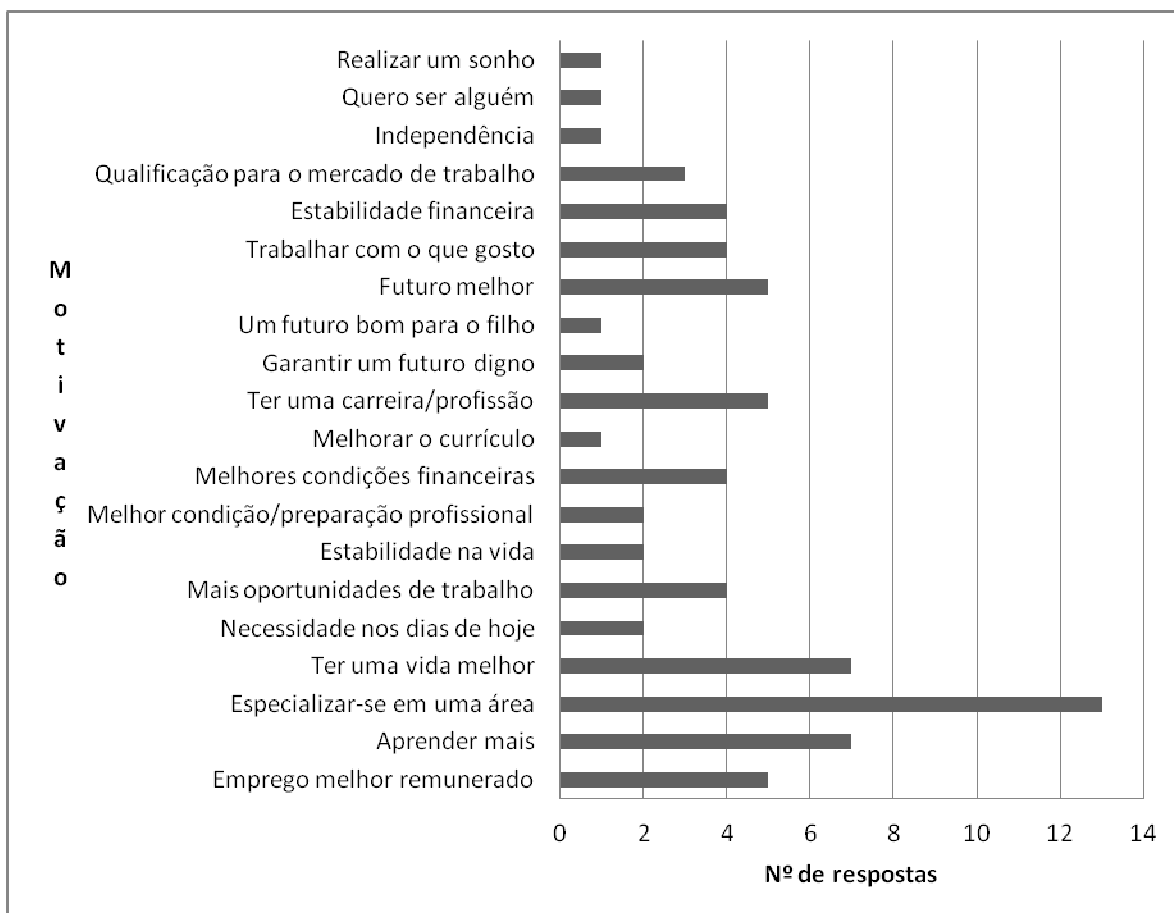


Gráfico 97 – Escola Municipal: motivação para o ingresso no Ensino Superior

Fonte: elaborado pela autora (2013)

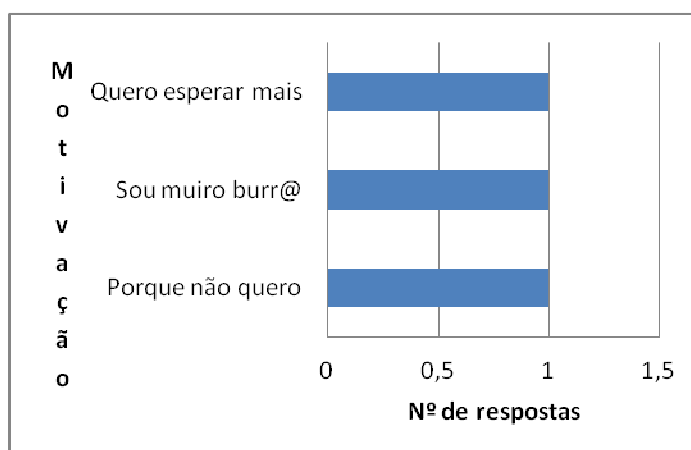


Gráfico 98 – Escola Municipal: motivação para o não ingresso no Ensino Superior

Fonte: elaborado pela autora (2013)

A análise quantitativa dos dados permite concluir que a explicação diretamente relacionado com os desafios impostos pelo mercado de trabalho. Os três grupos argumentam

que a especialização em uma área pode ser garantia para a construção de uma profissão mais sólida o que possibilitaria ter um futuro melhor, relacionado este com a questão das condições financeiras.

O escritor paranaense, Paulo Leminski, em uma das passagens do seu livro “Catatau”, escreve de forma genial a seguinte frase (LEMINSKI, 1995): repara bem no que não digo. Assim, o que não foi dito pelos alunos tem muito significado para a pesquisa, e para o pesquisador, visando o entendimento do objeto investigado. Os participantes que não justificaram as suas escolhas pela não continuidade dos estudos no Ensino Superior, aqueles da escola estadual que representam um universo de 4%, estão no silêncio mostrando o que a sociedade atual continua impondo a eles: o caminho é praticamente único, o sucesso está relacionado com a obtenção do máximo de certificados possível (certificado igual a sucesso, esse é o parecer das instituições de ensino). Se você optar por fazer diferente e romper com a lógica imposta pelo mercado, o silêncio irá se impor e as possibilidades serão reduzidas. Quando um número massivo dos respondentes afirma pretender ingressar no Ensino Superior (100%, 93% e 92%) e justifica como exposto, entram em consonância com a lógica de títulos. Até mesmo visível esse fato, quando analisadas as justificativas dadas por eles com relação a escolha feita. O que veremos nas próximas linhas.

Conforme Moraes e Galiazzi (2007):

O “corpus” da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.16)

Os autores explicam algo muito relevante para o entendimento da análise proposta por esta dissertação. Eles descrevem que os “textos”, vistos como “corpus” da análise textual, devem ser entendidos além de produções escritas, pois o termo deve ser compreendido de forma mais ampla. Ele pode envolver tanto textos propriamente classificados como tal (textos escritos), mas também permite o uso de imagens e outras expressões linguísticas como “corpus textual de análise”. Seguindo a teoria proposta pelo autor, a pesquisa investigativa

aqui apresentada pela pesquisadora faz o uso dos registros de observação, em conjunto com os depoimentos produzidos por escrito pelos próprios alunos participantes do processo investigativo. Seguindo a lógica da tríade descrição-interpretação-argumentação (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 97). Algumas produções textuais serão listadas, para depois gerarem dados interpretativos e argumentativos.

Conforme os gráficos 93, 94 e 95 traduzem as categorias de respostas com maior número de ocorrências estabeleceram uma relação direta entre a construção de uma carreira e o futuro profissional. Qualitativamente mostraremos algumas respostas dadas pelos alunos; produções textuais que servem como um recorte interessante para uma observação mais detalhada. Todos os nomes citados são fictícios.

“Atualmente, para o mercado de trabalho, o ensino superior é indispensável, contribuindo para o desenvolvimento profissional”

Beto – escola particular

“Nos dias de hoje é preciso ter conhecimento em uma área específica para aumentar as oportunidades de trabalho”

Jorge – escola municipal

“Ter uma boa qualidade de vida”

Bruno – escola particular

“Para ter uma vida melhor”

Ana – escola municipal

“Para ter uma estabilidade na vida”

Anderson – escola municipal

“Eu acredito que terei mais estabilidade financeira e psicológica”

Carla – escola estadual

“Para ter algum emprego no futuro”

Adriano – escola particular

“Óbvio, porque quero ter um futuro brilhante”

Matheus – escola particular

“Para conseguir um emprego que proporcione estabilidade financeira”

Júlia – escola particular

“Para ter um emprego com remuneração melhor”

Samantha- escola municipal

“O estudo é essencial”

Mathias – escola estadual

Qualitativamente o estudo exemplifica pontualmente o que o volume de dados quantitativos haviam traduzido. A relação estabelecida, nos três contextos, é a de que o estudo é de caráter essencial, além de ser a garantia para o obtenção de emprego e consequentemente de melhores remunerações o que, segundo os alunos, acarreta qualidade de vida. Mais uma vez comprovam que a lógica de mercado de títulos está enraizada no contexto investigado e que a consequência quase que direta, a partir da conquista de um título, é a de que a possibilidade de construção de um “futuro brilhante” está ligado diretamente a estabilidade financeira e “psicológica”.

Bourdieu (1997), no seu texto “As contradições da herança”, afirma:

Isto explica sem dúvida porque tão amiúde a Escola está no princípio do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas em seu próprio projeto ou nos projetos que fizeram para seus descendentes ou então pelos desmentidos infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e às garantias da Escola (BOURDIEU, 1997, p. 587)

No entendimento imposto pelo senso comum e pela perpetuação dele, a escola, e posteriormente a universidade, são os caminho que legitimariam a conquista dos melhores empregos, dos melhores salários e pro conseguinte garantiriam a “qualidade de vida”, associada por essa realidade imposta à mercado de trabalho, dinheiro e estabilidade; mas será que qualidade de vida pode ser limitada a isso? Cabe uma reflexão sobre esse apontamento, será que as instituições de ensino não têm legitimado e reforçado a ideia de que a passagem por elas garantiria uma ilusão criada em um imaginário do senso comum e da repetição de

discursos vazios de sentido? Esse estudo merece ser feito com mais dedicação e cuidado, aqui não objetivamos fazê-lo, mas pode ser uma possibilidade de para estudos futuros da pesquisadora.

Ao seguir a análise proposta, se faz importante olhar para o gráfico 96. Nele os alunos da escola municipal justificam porque não pretendem ingressar diretamente no Ensino Superior. Foram encontradas três respostas: um aluno disse que deseja esperar mais, outro afirmou que simplesmente não quer e o terceiro formula a seguinte frase: “*sou muito burro*” (Pedro, aluno da escola municipal). Bourdieu, novamente, pode auxiliar na tentativa de interpretação do discurso criado pelo aluno. O autor defende a seguinte hipótese:

Se a identificação com o pai, e com seu “projeto”, constitui sem dúvida uma das condições necessárias da boa transmissão da herança (sobretudo talvez quando ela consiste em capital cultural), não é condição suficiente para o sucesso da empresa de sucessão que, sobretudo para os detentores de capital cultural, mas também, em menor medida, para todos os outros, está hoje subordinada aos veredictos da Escola e por isso passa pelo sucesso escolar. Os que comumente são chamados “fracassados” são essencialmente aqueles que erraram o alvo que lhes fora socialmente atribuído pelo “projeto” inscrito na trajetória parental e no futuro que ela implicava (BOURDIEU, 1997, p. 588-589)

Então, questionamos se o discurso do aluno não possui alguma ligação com os vereditos impostos pelo escola. Em algum momento ele deixa de se enquadrar, ele “erra o alvo” que lhe fora imposto socialmente e sua trajetória é modificada. Ele acaba por se revoltar com as instituições escola e/ou família. Bourdieu continua a sua reflexão e afirma, dando continuidade a teoria da trecho anterior, complementa:

Se a sua revolta volta-se indistintamente contra a escola e contra a família, é porque eles têm todas as razões de experimentar a cumplicidade de que, apesar de sua opinião aparente, une estas duas instituições e que se manifesta na *decepção* de que são a causa e o objeto. Tendo matado as expectativas e as esperanças do pai, ele não tem outra escolha senão abandonar-se ao desespero de si, retomando por conta própria a imagem totalmente negativa que lhe remetem os veredictos de duas instituições aliadas [...]

[...] e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo por diferentes formas de negação e de compensação ou de regressão [...](BOURDIEU, 1997, p.589)

A análise anterior, de um texto discursivo formulado pela aluno como resposta, comprova na sua singularidade a relevância de uma pesquisa que envolva métodos múltiplos de investigação. À análise quantitativa cabia saturar os dados e traçar possibilidades de realidades. À pesquisa qualitativa coube explicar mais detalhadamente algum fenômenos emergentes que demandavam uma maior atenção. Então, a hipótese de inferência feita a partir da análise textual discursiva da fala/escrita do aluno pode ser a de que em algum momento do processo de escolarização, esse aluno “fracassou”, ou seja, não cumpriu alguma realidade imposta por uma das instituições – escola e família. Ao sentir que falhou, ele se revolta, nega “o jogo” que lhe foi imposto. A investigação sobre a recorrência desse tipo de caso deve ser feita no futuro. Os discursos entre as instituições devem ser investigados mais atentivamente em estudos próximos.

A penúltima pergunta do questionário solicitava que os alunos explicassem como estaria sendo a preparação para o enfrentamento dos exames de acesso ao Ensino Superior (conhecido como vestibular). Eles tinham cinco possibilidades de resposta elaboradas de forma fechada, deveriam portanto marcar a que melhor lhes servia, mas também podiam marcar a opção “outro” e escrever livremente.

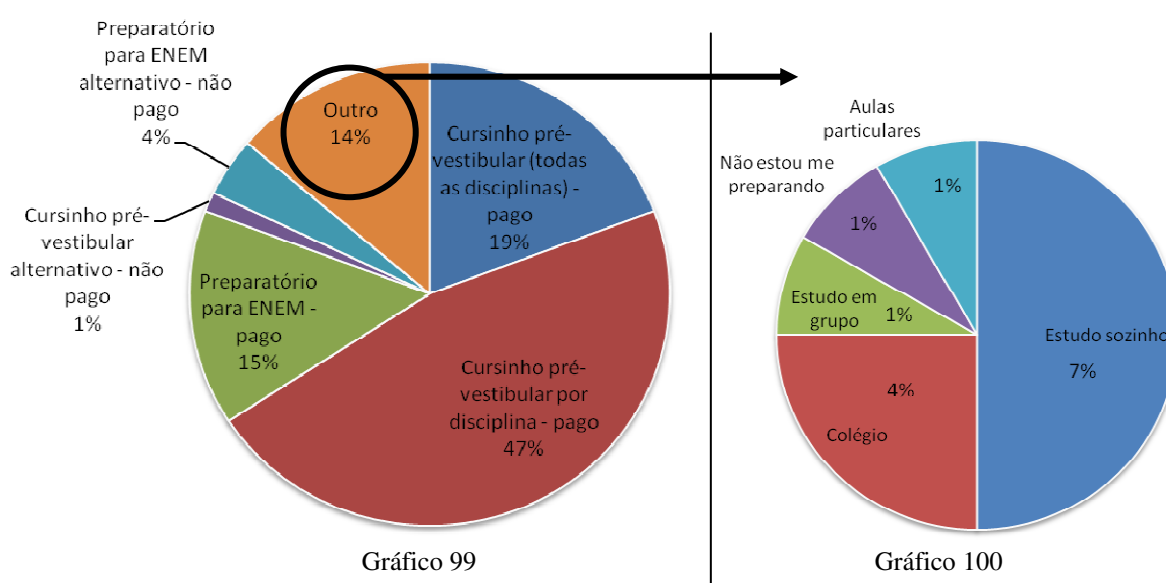


Gráfico 99 – Escola Particular: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior

Gráfico 100 - Escola Particular: outras formas de preparação

Fonte: elaborado pela autora (2013)

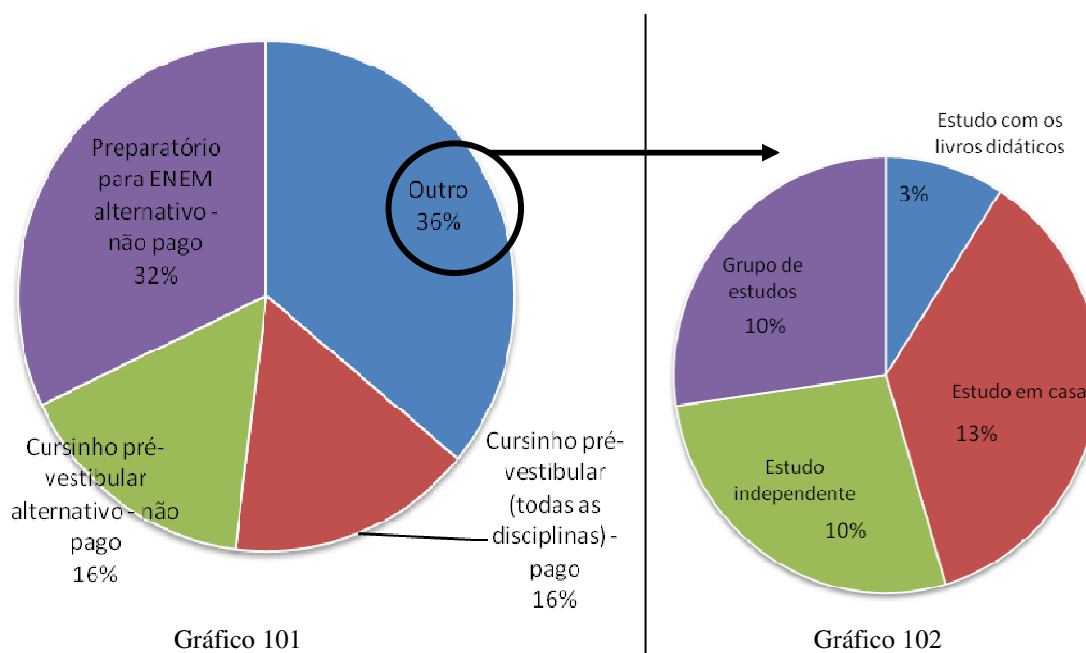


Gráfico 101 – Escola Estadual: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior

Gráfico 102 - Escola Estadual: outras formas de preparação

Fonte: elaborado pela autora (2013)

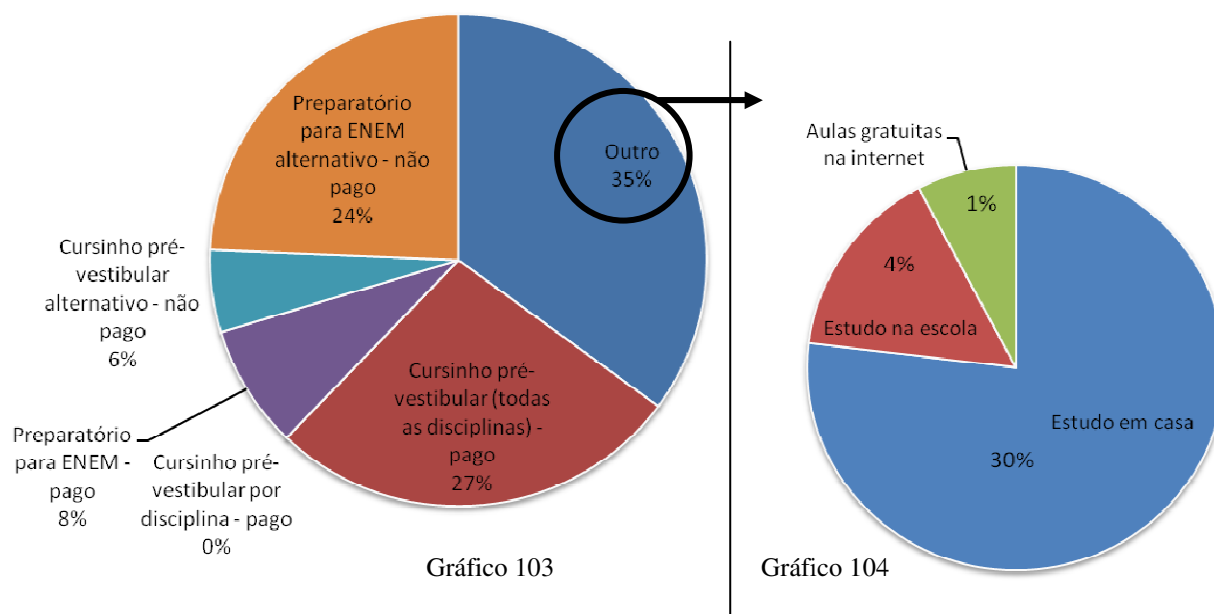


Gráfico 103 – Escola Municipal: formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior

Gráfico 104 - Escola Municipal: outras formas de preparação

Fonte: elaborado pela autora (2013)

Sobre as formas de preparação para o enfrentamento dos exames de ingresso no Ensino Superior, os cenários desenhados pelos alunos são diferentes para cada contexto. Mais da metade dos alunos da escola particular afirma estar frequentando um cursinho pré-vestibular por disciplina e paga pelos serviços contratados. Essa forma de curso ficou cada vez mais popular entre alunos concluintes do Ensino Médio, os alunos selecionam apenas as disciplinas específicas que querem frequentar. Outros 22% optaram, também, por um cursinho pré-vestibular pago, mas integral, ou seja, aulas de todas as disciplinas que fazem parte dos exames de ingresso. Ainda, 17% frequenta um curso pago direcionado para a preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Exame este usado por muitas instituições de Ensino Superior como forma de ingresso. Do universo de alunos respondentes, 5% escolheu um curso alternativo, não pago, mas também preparatório para o ENEM. Por último, uma pequena parcela, 2%, fez a escolha por um curso pré-vestibular alternativo que não exige pagamento.

Ainda, entre aqueles que responderam “outra forma de preparação” (14%), 7% afirma estudar individualmente. A outra metade (7%) está dividida entre aqueles que consideram a escola como espaço de preparação (4%), 1% faz a preparação para os exames por meio de grupos de estudo, 1% que frequenta aulas particulares e 1% considera não estar se preparando. Estes últimos 1% mostram um dado relevante, pois não consideram todo o percurso escolar realizado, afinal são doze anos de escola, nos interrogamos se eles não estariam preparados depois de tantos anos de estudo na instituição escola. A existência de apenas 4% que consideraram a escola como espaço de preparação vem reforçar esses 1%. Quando a pesquisadora conversou com a coordenação da escola, foi explicado que o turno inverso ao do horário regular de frequência funcionava como preparação para o vestibular, no caso dos terceiros anos do Ensino Médio, no entanto, parece existir uma distância entre os discursos (entre a escola e o aluno), pois apenas uma pequena parcela dos alunos confirmou o que foi dito pela coordenação. Eles não percebem o percurso de onze/doze anos de escola como preparação para os exames de vestibular. Interessante também, sobre a educação na sombra, o fato de que somente 1% dos participantes considera as aulas particulares do ano letivo corrente como preparação para os exames de ingresso no Ensino Superior. Isso mostra que as aulas de explicação frequentadas por 36% (Gráfico 52) deles não é entendida como preparação para os exames vestibular e sim como forma de apoio para a superação das dificuldades de aprendizagens em algumas disciplinas específicas (sendo as de exatas as mais procuradas).

No contexto da escola estadual, gráficos 99 e 100, 64% dos alunos escolheu entre umas das opções propostas, sendo que o maior número de alunos afirmou frequentar um curso preparatório para ENEM alternativo sem efetuar pagamento pelas aulas, depois, empatados, aparecem aqueles que contrataram os serviços de explicação dos cursinhos pré-vestibulares pagos e com a oferta de todas as disciplinas e aqueles que frequentam o mesmo tipo de curso, mas sem efetuar qualquer pagamento, os chamados cursinhos alternativos. Os outros 36% que marcaram a alternativa “outro”, se dividem em ordem decrescente de ocorrência da seguinte maneira: estudo em casa, estudo independente e grupo de estudos (com o mesmo número de respostas) e, por último, os que dizem estudar utilizando os livros didáticos disponíveis. Reforçando a hipótese anterior, sobre a fragilidade entre os discursos da escola e dos alunos, 0% dos respondentes da escola estadual considerou o longo percurso escolar como preparação para o vestibular. Não defendemos, evidentemente, o posicionamento de que a escola deva ser um espaço de preparação para exames, mas algo não está funcionando de forma coerente. Se ao chegar no final do percurso de onze/doze anos de estudos o aluno não considera a escola como um (entre os outros) espaço de preparação para o vestibular, o diálogo entre o sujeito e a escola em algum momento está se fragmentando; e não apenas em um contexto, já vimos que tanto na escola particular, como na escola estadual os dados apontam para o mesmo fim. Ainda, nenhum aluno citou as aulas particulares como forma de preparação.

No último contexto, o da escola municipal, os dados apontam que 35% optou por “outra forma de preparação”. A divisão das respostas, em ordem decrescente de referência é a seguinte: estudo em casa (30%), estudos na própria escola (4%) e aulas gratuitas na internet (1%). Entre aqueles que escolheram uma entre as opções propostas pela pesquisa tem-se: 27% frequentando cursinhos pré-vestibulares pagos (envolvendo todas as disciplinas), 24% em cursos direcionados para o ENEM (alternativo, não pago), 8% em cursos pagos preparatórios para o ENEM e, por último, 6% optou por se preparar frequentando aulas nos cursinhos pré-vestibulares alternativos (todas as disciplinas e não pagos). Novamente a parcela de participantes que considera a escola como espaço de preparação foi muito pequena, apenas 4%. Confirmando as inferências anteriores, as aulas particulares não receberam nenhuma referência direta.

Um olhar comparativo entre as três realidades analisadas permite concluir que, para os alunos da escola particular, a forma mais procurada de preparação para os exames de vestibular se faz junto a cursinhos pré-vestibular por disciplinas (com investimento financeiro), seguido pelo mesmo tipo de curso, mas abrangendo todas as disciplinas e em terceiro a escolha pelos cursos de preparação específicos para o ENEM (com investimento

financeiro) é feita. Ou seja, as três primeiras posições na escala construída são ocupadas por alternativas que demandam investimento financeiro (além da mensalidade da escola regular). Já para os alunos da escola estadual a primeira opção de complementação para o enfrentamento dos exames de ingresso está nos cursos preparatórios para o ENEM, aqueles considerados alternativos, que não exigem investimento financeiro direto, depois a segunda opção está centrada nos em dois cursos igualmente, os cursinhos com investimento financeiro e não com a frequência em todas as disciplinas. Por fim, para os alunos da escola municipal como primeira opção estão os cursos pré-vestibular com investimento financeiro e direcionado para todas as disciplinas; os cursos preparatórios para ENEM alternativos estão em segundo lugar e em terceiro ficam os preparatórios para ENEM, com investimento financeiro. Relevante que tanto para os alunos da escola estadual, quanto para os da instituição municipal, os “cursinhos por disciplina” (com investimento financeiro) não fazem parte da realidade (0%), enquanto que para os alunos da escola particular esta se faz a primeira opção. Ainda, sobre as outras formas encontradas pelos participantes para a preparação para os exames, a dedicação individual está como a mais citada por todos eles; o espaço da escola aparece de forma muito reduzida e, também, os grupos de estudo funcionam como alternativa.

Assim, com essa extensa análise foi possível compreender como as aulas particulares são interpretadas pelos alunos. Elas funcionam como auxílio para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de algumas disciplinas pontuais, principalmente aquelas concentradas na área das exatas –matemática, química e física. Ainda, foi verificável a questão da distância entre o discurso da escola e do aluno, já que eles não compreendem a escola como espaço de preparação para os exames vestibular. Nem mesmo as aulas particulares, frequentadas no último ano escolar, são vistas como uma forma de preparação. O objetivo inicial proposto pela investigadora de conhecer, nesse recorte de contexto, a educação na sombra, foi possível de ser alcançado. Ainda muito precisa ser investigado, dois anos de mestrado é considerado um tempo muito limitado para que se faça uma investigação mais detalhada. O que será, absolutamente, feito ao longo dos estudos futuros de doutorado.

No entanto, cabe esclarecer uma possível interpretação da pesquisadora com relação aos resultados encontrados a partir de análise dos dados empíricos. Foi possível confirmar uma mudança de paradigma. A preparação para o enfrentamento dos exames de ingresso nas universidades sinaliza estar sofrendo um processo de transição. Antes os cursinho pré-vestibulares eram vistos como a principal alternativa para a preparação dos alunos. No entanto, com as novas políticas e a abertura de novas possibilidades para um público mais

diversificado ingressar no Ensino Superior está permitindo uma alteração de paradigma. A busca pelos cursos preparatórios para o ENEM está sendo mais enfaticamente citada, pelo grupo de alunos das escolas públicas, enquanto que a atenção dos alunos da escola particular ainda é o cursinho pré-vestibular. E mesmo a questão das disciplinas. Como nas provas do ENEM existe um foco um pouco diferente das provas dos vestibulares certas matérias estão recebendo mais atenção. Como foi o caso da redação na Escola Municipal. Sendo ela fator de importante pontuação para os alunos, ela surge como aquela referenciada pelos alunos. A tendência local é que esta mudança seja cada vez mais percebida. Pelo fato das grandes universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estar adotando a pontuação do ENEM no seu processo de ingresso. Ainda, as questões relacionadas com o ENEM claramente e obviamente aparecem mais entre os alunos das escolas públicas porque são eles os que podem ser beneficiados com as bolsas de estudos nas universidades particulares. As bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), são apenas para alunos de escolas públicas. Uma das políticas mais importantes para a abertura dos espaços universitários que antes estavam sendo ocupados apenas pela “elite” econômica do país.

A partir da última questão do instrumento de pesquisa (questão número vinte e sete), propomos uma última seção, dedicada à livre escrita dos alunos. Neste espaço final os alunos encontraram uma sequência de linhas em branco e eram convidados a responder ao seguinte convite: você gostaria de acrescentar algo? Sinta-se livre para expressar a sua opinião. Feito o convite vamos analisar as produções discursivas textuais encontradas.

4.5 INFORMAÇÕES ADICIONAIS

A partir dos estudos de Moraes e Galiazzi (2007), já referenciados nessa dissertação, mas que servirão novamente para a última análise de dados, propõe um estudo sobre as produções textuais discursivas feitas pelos alunos, como forma de resposta à última questão do instrumento de pesquisa (questão 27). Questão conclusiva da ferramenta e que convidava o participante da pesquisa a escrever livremente caso tivesse algo a acrescentar e quisesse expor alguma opinião. Segundo Moraes e Galiazzi (2007):

[...] o processo da análise textual discursiva não está inteiramente sob o controle do pesquisador. É auto-organizado. Mesmo sem conhecer o ponto de chegada, entretanto, é um modo de intervir na realidade, assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na reconstrução de discursos existentes. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.137)

Assim, mesmo sem saber o ponto exato de chegada ao se reconstruir os discursos, consideramos a sua importante validade para a compreensão das realidades investigadas. O pesquisador é um sujeito/agente externo ao espaço ocupado pelo aluno, então como um sujeito histórico e capaz de participar na intervenção dessa realidade, cabe a ele respeitar a fala/escrita do aluno e o que ele tem a dizer. Por esse motivo construímos a análise dos registros.

O universo total de questionários válidos obtido pela pesquisadora foi de 129. Dos participantes da escola particular 9 fizeram usos das linhas da questão 27. Entre eles um falou a sua opinião sobre a participação na pesquisa. A aluna explica: *“Gostei muito de participar dessa pesquisa. Te desejo tudo de bom, e que tenha um ótimo ano pela frente!”*. Os outros oito falaram as suas opiniões sobre o tema “educação”, propondo algumas perspectivas interessantes, observe os discursos:

“Sou contra a existência do vestibular, por isso somente estudo para poder ingressar na universidade que quero.” (Deise)

“Muito Obrigado! O colégio não prepara totalmente o aluno para o vestibular, mesmo dando toda a matéria. Acredito que devíamos ter aula de cursinho dentro do colégio para melhor preparo.” (Júlio)

“O colégio nos automatiza para que passemos em uma prova e, logo após, esqueçamos tudo – ou quase – o conhecimento adquirido, visto que este foi útil apenas p/ o ingresso no ensino superior” (Max)

“Bem eu acho que as escolas deveriam preparar melhor os seus alunos para o vestibular e também disponibilizar aulas de línguas estrangeiras além do inglês e do espanhol” (Anderson)

“Gostaria de dizer que a educação no Brasil, pública e privada, se incentivada com o investimento que merece, pode alcançar a excelência dos demais países centrais” (Helen)

“Acho que as aulas particulares são vistas, pelos alunos de escolas particulares, como desnecessárias, porém na minha opinião o colégio devia incentivar os alunos que têm mais dificuldades em frequentá-las” (Fabrícia)

“Não consigo um cursinho ou aula particular devido aos horários que tenho que cumprir em meu trabalho, que complicam a situação” (Éder)

“Não vou prestar o vestibular esse ano, mas daqui a um ano ou dois por razão de querer realizar um intercâmbio cultural antes” (Kelly)

Em resumo, os dois últimos alunos (Kelly e Éder) explicaram as suas próprias situações com relação às perspectivas de futuro. A aluna Fabrícia expressa a visão dela sobre as aulas particulares. Informa que essa atividade seria vista de forma negativa pelos alunos, interessante o apontamento feito. Mas, complementa que caberia à escola incentivar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem à buscarem a atividade. Já a fala da Helen, do Anderson, do Max, do Júlio e da Deise mostra as respectivas opiniões sobre a educação. Sendo que a aluna Helen argumenta sobre a questão da necessidade de incentivos na educação do Brasil. Anderson, Júlio, Max e Deise opinam mais criticamente sobre algumas práticas e certas falhas da escola: automatização das aprendizagens, melhorar o foco para a preparação para o vestibular, necessidade de mais línguas estrangeiras, aulas de cursinho dentro do colégio e, por último, um posicionamento contra o vestibular.

Do universo participante da escola estadual apenas dois textos foram produzidos. O aluno Wagner diz: *“Muito interessante a sua pesquisa”* e o aluno Ricardo escreve: *“Não”*. Os outros alunos não desejaram acrescentar mais nada ao questionário. No entanto, ler um comentário como o do Wagner faz todo o processo investigativo valer o esforço, o tempo e a dedicação. O pesquisador pode se sentir verdadeiramente recompensado.

O retorno dos alunos da escola municipal, por fim, foi mais numeroso do que o da última escola. Alguns alunos, seis no total, se sentiram motivados a escrever sobre as ideias que tiveram no momento de aplicação do questionário. Abaixo estão transcritas as produções textuais discursivas dos alunos. Exatamente como eles escreveram.

“Queria que o Brasil fizesse mais faculdades federais para dar chance para quem não tem como pagar assim igual a mim quero chance para todos que tem o sonho de ingressar no Ensino Superior só isso peço” (Pablo)

“Acho que as aulas a noite são muito dispersas. Muitos alunos não se preocupam com os outros. Conversam, fazem bagunça, atrapalhando o rendimento dos demais. Afinal quem quer mesmo tem que ter muita força de vontade. Além de chegar cansada do trabalho ter que se esforçar mais para aprender” (Pilar)

“Além de aprender para melhorar as oportunidades de trabalho gosto de estudar coisa interessante para mim.” (Vitor)

“Não gostaria não obrigada” (Nilce)

“Não gostaria de acrescentar nada” (Tobias)

“Se possível gostaria de saber o resultado deste questionário” (Alanis)

A primeira fala, a do Pablo, é um pedido de ajuda, daquele aluno que tem realmente interesse em dar continuidade para os seus estudos, mas se vê distante como ele diz “de um sonho” que tem. As possibilidades, felizmente, no Brasil, deixaram de estar limitadas às instituições federais, hoje, através das novas políticas afirmativas que visam um aumento da democratização do acesso ao Ensino Superior. Sistema de cotas nas universidades, financiamento educativo, programas do Governo Federal e outros têm possibilitado o ingresso mais democrático nas instituições, mas vemos que mesmo assim, os alunos, principalmente por causa da situação financeira em que se encontram, enfrentam muitas barreiras. Não faremos uma análise mais detalhada, caberia um outro estudo mais atento sobre os discursos dos alunos e que necessidades são realmente enfrentadas nesses momentos de enfrentamento de pontos de ruptura. O fim do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior é um deles. A fala da Pilar também se constrói como um pedido de ajuda. A realidade da grande maioria das salas de aulas, nos mais diversos contextos, está marcada pelo excesso de interferências. Estejam elas ligadas ao comportamento dos alunos ou até mesmo com as condições físicas precárias das instituições de ensino. A fala da aluna demonstra qual o sentimento dela (e que representa a fala desejosa de muitos que não se expuseram) com relação ao desejo de estudar e ter que enfrentar uma realidade muitas vezes perversa. Vitor também concorda com a Pilar e diz que o estudo vai mais além do que os seus desejos para o futuro, pois ele gosta de estudar coisas interessantes para ele. Ainda, citamos as duas produções que agradecem a pesquisadora

e dizem não ter mais nada a acrescentar. Elas são importantes porque demonstram a dedicação dos alunos com a pesquisa, mesmo que eles não tenham mais nada para acrescentar ou comentar eles escrevem algo. Mostram assim que tiveram interesse em contribuir de alguma forma. Por fim, a aluna Alanis diz desejar saber o resultado do questionário, confirmando desta forma o que as duas frases, do Tobias e da Nilce, começaram: os alunos se sentiram agentes do processo investigativo, contribuíram ricamente para a pesquisa e mais ainda tiveram interesse em saber dos resultados, o que foi feito. O contato foi deixado na escola (e-mail, telefone e dados da pesquisadora) para que aqueles que desejassem pudessem entrar em contato com a pesquisadora e então ela repassaria o trabalho completo.

5 ENTRELAÇAMENTOS: DA TEORIA PARA A REALIDADE

Após exposta a análise dos dados empíricos coletados, passamos para o momento da dissertação onde a realidade encontra a teoria. A revisão teórica feita nos capítulos que precedem a análise dos dados será revisitada. Algumas pesquisas feitas por autores consagrados sobre o tema educação na sombra foram citados, serão estes que aqui reaparecerão com a intenção de comparar realidades muitas vezes distantes. Partimos para uma releitura do capítulo dedicado à origem do fenômeno no Brasil para tentar compreender o panorama da atividade no presente. Em seguida um outro olhar será dedicado ao capítulo sobre a produção do pioneiro no tema da educação na sombra, Mark Bray. Depois, o projeto Xplica será retomado, pois contempla o panorama da atividade na sombra em Portugal. Da mesma forma as aproximações serão feitas com o trabalho da pesquisadora que investigou o contexto das aulas particulares na cidade do Rio de Janeiro (Nascimento, 2007). Bem como o trabalho que investiga outro recorte brasileiro, feito pelos pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (MARIUCCI,). O último espaço será dedicado a uma tentativa de diálogo com as produções referentes à sociologia da educação de Pierre Bourdieu que estão de alguma forma embasando todo o percurso reflexivo proposto por este trabalho. É sabido que a obra do autor é extensa e complexa, por isso, quando falamos sobre “a sociologia da educação” dele, direcionamos para aquelas obras que foram pertinentes à reflexão e serviram de base teórica para o processo de investigação.

5.1 A CASA E SEUS MESTRES: DA ORIGEM DO FENÔMENO PARA O TEMPO PRESENTE

A origem do fenômeno das aulas particulares está datada da primeira metade do século XIX. A gênese do fenômeno tem como núcleo de desenvolvimento as elites do período. Influenciadas diretamente pelos ideários europeus, algumas práticas eram adotadas e repetidas conforme o que se fazia na Europa. Com a educação na sombra não foi diferente. Os então chamados “mestres” (os professores que faziam o atendimento do aluno à domicílio) eram contratados pelos pais/responsáveis com o objetivo de ensinar múltiplos conhecimentos: música, línguas, arte e todas as outras disciplinas que permitissem aos filhos da elite uma garantia e um reforço das posições sociais. Apenas os filhos das famílias mais abastadas tinham acesso à esse tipo de atividade. Dessa forma perpetuavam as origens da família: a elite mantendo-se elite e não permitindo o acesso para a outras classes sociais, pois era preciso ter dinheiro.

No entanto, com a passagem para os tempos “modernos”, e estando situada no século XXI, algumas mudanças são apreendidas. Se pensarmos na origem do fenômeno e julgarmos que a prática original da educação na sombra estava centrada entre os sujeitos da elite, é possível inferir um certo avanço, mesmo que ainda tímido. Os dados realçam a possibilidade da prática já estar mais difundida na sociedade (ou ao menos no recorte de contexto feito), pois 17% e 11% de alunos de escolas públicas (as estudadas nesta pesquisa) afirmam fazer uso de aulas particulares. Evidente que a distância entre “as classes sociais”, por questões econômicas não permite uma maior aproximação. O percentual de alunos da escola particular que frequentam aulas de explicação equivale à 36%. Quantidade, esta, maior do que a soma dos dois grupos de escola pública, que unidos representam 28%.

Com isso, concluímos que sim, a prática da atividade da educação na sombra demonstra no presente as suas influências do passado. Sendo originária entre as elites permanece ainda mais desenvolvida entre aqueles que representam a “elite” econômica. O fator determinante para a perpetuação do fato é consequência direta das possibilidades financeiras das famílias. Por possuírem, os pais e responsáveis, rendas mensais maiores do que as dos pais/responsáveis das escolas públicas os investimentos financeiros em diferentes formas privadas de educação é feito de forma mais intensa. Ainda, os gráficos assinalam a questão do número de membros que compõem as famílias e as respectivas rendas. As famílias de menor renda são as que estão compostas por mais membros (mais filhos). Por conseguinte os investimentos em educação serão divididos entre um número maior de sujeitos, não

permitindo a frequência em escolas particulares e muito menos a frequência em aulas particulares e atividades extracurriculares (música, dança, línguas estrangeiras, ...). O desafio é afirmar onde está exatamente a causa e onde está o efeito dessa situação. Por fim, afirmamos termos muitas dúvidas sobre esse entrelaçamento de questões: renda familiar, número de filhos, região de residência, acesso à educação e mais.

O próximo recorte revisita a teoria de Mark Bray. Autor considerado pioneiro na investigação sobre o tema da educação na sombra.

5.2 MARK BRAY E O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO NA SOMBRA: PROXIMIDADES DE CONTEXTOS

Mark Bray estuda com rigor o fenômeno das aulas particulares. Considerado como o pioneiro no debate sobre o tema, é ele quem faz a introdução e explicação da metáfora da educação na sombra. Pelas evidências encontradas pelo autor de um sistema que teria o seu desenvolvimento de forma paralela aos sistemas formais de educação que ela é construída. O autor ainda enfatiza a importância dos estudos sobre o fenômeno em ascensão em todo o mundo, já que ele pode justificar para o observador muitas mudanças que estão ocorrendo nas sociedades. As explicações podem inclusive criar e perpetuar desigualdades sociais. Em consonância com o discurso anterior, sobre a origem do fenômeno no Brasil é visível como pode ser usado como instrumento de perpetuação. Mesmo historicamente estando imersos dois séculos a frente da origem, ainda é perceptível traços que persistem. Ainda se configura como uma prática das elites, resiste voltada para essa classe social e ainda, reforça desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem.

O autor enfatiza que a educação na sombra pode traduzir muitas das modificações que acontecem nas sociedades. Se olharmos para os dados, em conjunto com a origem do fenômeno, entendemos que já houve uma tímida mudança e a prática está mais difundida entre as classes sociais. Hoje o acesso à diferentes formas de ensino não está tão significativamente limitado à determinadas classes sociais. Não que a desigualdade tenha desaparecido das sociedades modernas, pelo contrário, muito se vê de diferenças de oportunidades, principalmente quando se fala em educação no contexto brasileiro, mas novas políticas e novos movimentos têm objetivado a redução dessas distâncias. Uma causa e efeito evidente na simples análise feita nessa dissertação é a de que quanto maior a renda familiar,

maior será o investimento em educação. Mas, mesmo aqueles que possuem rendas mais reduzidas, estão fazendo diferentes esforços para conquistar os objetivos pretendidos. Por exemplo, a procura por cursos preparatórios “alternativos”, aqueles que não demandam investimento de dinheiro, cada vez mais estão sendo expandidos por causa da grande procura.

Nos estudos feitos pelo autor e com a imensa quantidade de dados analisados por ele, encontra-se a explicação de que na maioria dos países, a mistura de características positivas e negativas cria um quadro complexo, e poucas sociedades têm bem desenvolvido formas de resolução destes problemas. E mais, os formuladores e os planejadores de políticas preferem evitar a tomada de decisões difíceis, optam, então, por ignorar o fenômeno e deixar que as demandas do mercado ditem os rumos da atividade. Segundo os dados obtidos para o desenvolvimento da presente dissertação, a hipótese do desconhecimento está comprovada. Pouca literatura existe sobre o tema e o que está publicado não consegue explicar com precisão todos os pontos envolvidos no fenômeno.

Criada a possibilidade de retorno aos dados do autor (BRAY, 2009), é possível comparar o que foi encontrada pela pesquisadora nos dados e as apresentações do autor sobre os países investigados por ele. Segundo Mark Bray, o fenômeno tem crescido em grande escala no cenário mundial e apresenta alguns dados para comprovar, propomos, então, alguns exemplos para aproximar dos dados que foram obtidos na pesquisa. Segundo pesquisas do autor, na Índia 41,3% dos estudantes relatou ter frequentado alguma forma de tutoria privada, sendo que do total aproximado de um terço dos gastos das famílias é investido em educação (BRAY, 2009, p. 20). Outro exemplo é Bangladesh, onde 33.229 famílias participaram da investigação e resultado apontou que 21,4% dos estudantes, no ano de 1998, recebeu algum tipo de tutoria privada (BRAY, 2009, p. 17). Na China, dos 4.773 domicílios participantes da pesquisa, 53,5% dos alunos, do que seria o Ensino Médio brasileiro, contrataram tutores particulares, no ano de 2004 (BRAY, 2009, p. 17). No contexto de Hong Kong, a investigação que envolveu 13.600 domicílios, no ano de 2005, sugere que 48,1% dos alunos do Ensino Médio (o secundário) frequentou aulas de explicação. Os dados encontrados na cidade de Porto Alegre, ligados ao recorte de contexto proposto, sugerem uma porcentagem de aproximadamente 21,3% de alunos do Ensino Médio que frequentou algum tipo de aula de explicação ao longo do ano de 2013 (Gráficos 54, 55 e 56). Sugere-se assim que o panorama brasileiro analisado está inserido no contexto global e o estudo se aproxima das afirmações propostas por Mark Bray. Evidente que mantendo as devidas proporções, pois o pesquisador faz uma análise muito mais abrangente do contexto mundial.

Sobre a questão dos prováveis impactos sociais, os dados apontam ser possível que as formas de tutoria privada agravem as desigualdades sociais. No contexto da escola pública, tanto as aulas particulares, quanto as atividades extracurriculares estão mais difundidas entre aqueles sujeitos os quais as famílias possuem mais recursos financeiros. Uma forma de romper esse ciclo de exclusão está na possibilidade do governo criar e patrocinar outras formas de compensação pelas deficiências dos sistemas educacionais. O que, gostaríamos mesmo de reforçar, já está mais presente, mesmo que timidamente, no contexto das políticas educacionais. Por exemplo, quando os alunos da escola municipal enfatizam a frequência nas aulas de redação, o movimento para romper o ciclo se faz presente, pois essa atividade é patrocinada pela própria escola pública. Ou mais, os cursos alternativos, também são um indício de novas possibilidades. Um exemplo, é o cursinho pré-vestibular oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As aulas são ministradas por alunos da própria instituição, que trabalham voluntariamente; o objetivo do projeto é permitir aulas preparatórias de forma mais acessível.

Por fim, mantemos o pensamento defendido por Mark Bray (similar as ideias apresentadas por Pierre Bourdieu) sobre a influência da pressão familiar e do espaço social. Eles estão diretamente ligados com as possibilidades de sucesso e mesmo de “fracasso” escolar. Quanto menores forem os investimentos em educação menores serão as chances de sucesso, na lógica que se impõe. Por isso as despesas com diferentes formas de educação, nos três contextos investigados, tendem a ter um crescimento visível. Os espaços de investigação de Mark Bray apontam percentuais cada vez maiores em investimentos em educação na sombra. As distâncias entre aqueles com condições de maiores e menores investimentos tende a aumentar se novas políticas e novas práticas de equidade não forem trabalhadas adequadamente.

5.3 XPLICA: APROXIMAÇÕES DE ANÁLISES

Na atenta obra dos professores portugueses Jorge Adelino Costa, Antônio Neto-Mendes e Alexandre Ventura - “*Xplica: Investigação sobre o Mercado das explicações*” - temos um conjunto de textos, baseados em pesquisas feitas ao longo de alguns anos, os quais explicam a crescente visibilidade e empresarialização do mercado das explicações, tanto nas escolas públicas como nas particulares. Um discurso consonante com o de Mark Bray e com

as análises dos contextos que ele investigou, Portugal segue o movimento global. Assim como o Brasil sinaliza também estar fazendo.

A proposta desta seção é traçar um olhar paralelo entre os dados da pesquisa “Xplica” e os dados encontrados no contexto das três escolas investigadas para esta dissertação. Não serão abordados todas as informações que já foram extensamente expostas no capítulo dedicado à análise dos dados da pesquisa. Apenas alguns recortes serão propostos.

Começamos com os resultados encontrados pelos pesquisadores no contexto local de Portugal, a média percentual de frequência em aulas de explicação, dos alunos do último ano de escolarização, no ano letivo de 2004-2005, é de aproximadamente 56,4% (COSTA, 2008, p. 123). No contexto de Porto Alegre a média entre as três escolas foi de 21,3% (Gráficos 54, 55 e 56). Sobre a formação dos pais a média de diplomados no ensino superior foi de 22,4% para os pais e de 25,7% para as mães (COSTA, 2008, p. 123). No recorte brasileiro a média de diplomados no mesmo grau de escolarização foi de 29% para os pais e de 33% para as mães. Mas, cabe salientar que os dados são elevados por causa da escolarização dos pais da escola particular, porque a escolarização quando se compara entre as escolas do contexto de Porto Alegre os dados são muito distantes. É preciso observar atentamente esse dados, enquanto 81% das mães e 76% dos pais da escola particular possuem diplomas de nível superior (incluindo doutorado e mestrado), as mães da escola estadual contabilizam 11% e os pais 8%, valores próximos dos da escola municipal, onde apenas 7% das mães e 3% dos pais possuem nível superior completo. Referente ao investimento mensal aproximado feito pelas famílias, no contexto do projeto Xplica, a média total é de 26,8% para aqueles que investem no mínimo 70€ e de 6,3% para um gasto máximo de mais de 210€. Mas a maior concentração está na faixa de valores entre 71€ e 140€, com 46,7% (COSTA, 2008, p. 123). No contexto desta dissertação, a média aproximada total de investimento é de do mínimo R\$ 90,00 e no máximo de R\$ 443,00. Mas a maior concentração de valor investido é variável conforme a escola, não sendo possível estabelecer uma porcentagem média total. Os dados não são suficientemente representativo do quadro geral, eles estão apontando uma tendência da escola particular que obteve mais respostas nesse questionamento. Conforme já afirmado os investimentos financeiros no âmbito da escola particular são visivelmente maiores.

Por fim, sobre as disciplinas mais procuradas pelos alunos na educação na sombra. No recorte de Portugal, matemática, com 75,3% de respostas, é claramente a disciplinas mais procurada para aulas de explicação. Seguida de química, com 33,1% de referência. A primeira disciplina da área de humanas a ser citada com um valor de 14,3% é da língua portuguesa (COSTA, 2008, p. 125). Na análise local brasileira, matemática é a mais procurada, com 45%

da média total. Depois física ocupa a segunda posição com 29,6%, seguida de química com 15%. Distantemente, a primeira disciplina da área de humanas a ser citada é a de redação com 17%, mas apenas pelos alunos da escola municipal e a disciplina de língua portuguesa é referenciada somente no contexto da escola particular com 6% das respostas. Se feita as médias, os valores das disciplinas da área de humanas teriam os seguintes valores atribuídos: redação, 5,6% e língua portuguesa 1%. Conforme Costa (2008) registra-se uma diferença bastante significativa em relação às restantes disciplinas. Explica ainda que “a matemática continua a ser o calcanhar de Aquiles para muitos alunos”.

Conclusivamente, entende-se que as distâncias geográficas entre os países não é correlata com as distâncias educacionais. Estamos, ao menos com relação à educação na sombra, muito mais próximos do que o imaginado pelo senso comum. Interrogamo-nos inclusive sobre o que está envolvido na questão das dificuldades de aprendizagens da matemática, pois ultrapassa as distâncias e as singularidades entre os países e se mantém presente. Cabe aqui um estudo futuro que dedique a sua análise a compreender esse fenômeno em grande escala.

A seguir, o trabalho sobre as explicadoras do Rio de Janeiro é o centro do tópico 5.4. A partir da mesma lógica empregada nos recortes anteriores, ensaia-se uma aproximação das análises.

5.4 OS EXPLICADORES DO RIO DE JANEIRO: ENTRELAÇANDO PERSPECTIVAS

Resistindo ao movimento histórico que define desde as origens a educação na sombra como uma prática voltada para as elites econômicas, o trabalho sobre os explicadores do Rio de Janeiro, e a peculiar constituição da atividade nesse contexto, vem comprovar que há outras possibilidades de compreensão do fenômeno, basta um olhar voltado para outros espaços. Na reflexão construída por Nascimento (2007), formas alternativas de explicação, realizadas em contexto doméstico, são analisadas. A zona oeste do município do Rio de Janeiro é o contexto de investigação. Região da cidade com a maior desigualdade de níveis de desenvolvimento humano, se comparados os bairros do Rio de Janeiro.

Mesmo sendo um contexto com características peculiares a função principal das aulas de explicação sinalizam ter o mesmo motivo das práticas investigadas, tanto por Mark Bray, quanto por Costa e mesmo a proposta desta dissertação: a função principal das aulas seria o

auxílio aos alunos que apresentam alguma dificuldade em alguma matéria da escola, a explicação como reforço escolar para a obtenção de melhores resultados. Segundo dados expostos por Costa (2008) a principal razão para os alunos recorrerem a explicações é por sentirem dificuldades de aprendizagem em matérias e conteúdos específicos. Nos dados desta dissertação vemos claramente que as disciplinas são procuradas nas aulas de explicação para que as dificuldades de aprendizagem sejam reduzidas. Nesse ponto as investigações dialogam de forma próxima. Mesmo com as diferentes formas, dimensões e proporções nesse ponto elas são comuns.

Talvez a distância mais provável entre os contextos analisados esteja no fato comprovado de que no contexto dos explicadores do Rio de Janeiro, a questão das famílias optarem pelos explicadores como uma forma de manter os seus filhos longe da rua e da criminalidade. Pelo motivo dos pais trabalharem e as crianças não terem o turno inverso na escola, para os responsáveis é mais produtivo e seguro, acima de tudo, para as crianças estarem sob os cuidados de um explicador. Por isso, que Nascimento explica que em algum momento o explicador passa a ser confundido com um “cuidador”. Além de auxiliar nas explicações, ele funciona como aquele adulto que mantém a criança distanciada dos perigos do ócio. A pesquisadora pontua algo mais importante ainda sobre as opiniões do professor-tutor:

O explicador é um ouvinte da família no que diz respeito às opiniões que tem sobre situações que envolvem o comportamento do filho tanto na escola quanto em casa. Na verdade, os explicadores considerados explicitaram em entrevista que a opinião deles é bastante relevante para as famílias. (NASCIMENTO, 2007, p. 91)

A opinião do tutor vai além, não está limitada em vereditos sobre as aprendizagens dos alunos. Os comportamentos também são avaliados por eles. Entrelaça com o que Pierre Bourdieu já apresentava nos seus estudos de sociologia da educação:

[...] a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabe também à Escola cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade. (BOURDIEU, 1997, p. 587)

Peculiar afirmação, recontextualizada a teoria do autor, percebemos na fala da pesquisadora Nascimento que o fato apresentado por Bourdieu é recorrente nos espaços de aprendizagem. Bourdieu fala da Escola, mas entendemos além da instituição formal, pois os espaços de ensino e de aprendizagem estão mais amplos. A casa do explicador funciona como um espaço muito importante na formação da identidade dos sujeitos, conforme explica Nascimento as sanções do tutor sobre os comportamentos dos alunos são relevantes para os pais.

Como conclusão desta reflexão, salientamos que as investigações sobre os espaços não formais de educação são de extrema importância. Como comprovado pelo trabalho realizado por Nascimento, as sanções do tutor são importantes para os pais e conseqüentemente influenciam no processo de afirmação de identidade do sujeito/aluno. Assim, mantendo-se como uma atividade paralela e de proporções informais, sem qualquer controle por parte de políticas públicas, as suas funções se multiplicam, tornam-se multifacetadas, sem qualquer controle. Interrogamos, então, sobre a necessidade de conhecimento sobre a prática e as suas influências em diferentes processos: de aprendizagens, de construção de identidade... São muitos questionamentos e eles devem ser estudados de forma atenta no futuro. O próximo espaço está centrado no trabalho dos alunos da Pontifícia Universidade Católica – “Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo” (MARIUCCI et al., 2012).

5.5 UMA SOMBRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

O trabalho foi construído pelos alunos de doutorado Sérgio Mariucci, Maricia da Silva Ferri e pela doutora Vera Lúcia Felicetti, todos pertencentes ao programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Os pesquisadores dedicaram a atenção da investigação aplicando a ferramenta de pesquisa –questionário- a alunos oriundos do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Médio, perfazendo uma amostra de 423 estudantes. As escolas destes alunos são privadas e públicas e dividem-se entre os três Estados da região sul do Brasil (MARIUCCI et al., 2012, p.3).

As conclusões se comparadas com os dados obtidos no contexto de Porto Alegre são muito próximas. O diálogo é estabelecido já no início da reflexão quando os autores descrevem:

As aulas particulares perduraram como uma “sombra” do sistema oficial na medida em que as escolas não davam conta de uma atenção personalizada das necessidades específicas de cada aluno em termos de aprendizagem. Vale observar que as aulas particulares, no Brasil, são um fenômeno muito mais frequente entre os alunos da rede privada de ensino e, portanto, com condições financeiras de investir no aprimoramento da educação. (MARIUCCI et al., 2012, p.4).

Novamente a afirmação vem reforçar as origens do fenômeno. Sendo ele voltado para as elites econômicas, mesmo com as recentes possibilidades apresentadas por Nascimento (2007) e os avanços em termos de políticas educacionais que universalizaram o acesso à Educação Básica no Brasil, por meio de políticas de inclusivas e investimentos, ainda muito deve ser feito para que as possibilidades entre os sujeitos sejam coerentemente mais igualitárias. O grande problema do Brasil, com as suas imensas dimensões/contradições, conforme os autores, é o convívio que permanece da realidade de pais que consideram o estudo como uma perda de tempo e dinheiro, pois querem e precisam de seus filhos para garantir a subsistência por meio de trabalho em oposição total em relação àqueles que interpretam o estudo como a maneira de sucesso (e garantias) profissionais. Os alunos que participaram da pesquisa base dessa dissertação, confirmam que o estudo (principalmente de nível superior) é a chance de “estabilidade financeira”, “construção de uma carreira”, “melhores salários” e “garantia de emprego”.

Mais pontualmente sobre os dados empíricos dos pesquisadores em comparação com os dados da dissertação. Primeiro, sobre a frequência em aulas particulares, fora do espaço escola, no caso da pesquisa deles correspondendo ao ano de 2011, 27,7% respondeu afirmativamente para o questionamento. Nos dados desta dissertação, o percentual de frequência totalizou 56,6%. A disciplina mais procurada pelos alunos, mais uma vez, foi a matemática, com 17,5%, seguida por física, com 13,9%. Reafirmando os contextos anteriores, a primeira disciplina da área de humanas a ser citada é a de Língua portuguesa com uma distância considerável das anteriores, pois seu percentual alcança apenas 4,3% das respostas.

Os entrelaçamentos entre todas as pesquisas citadas ao longo desta dissertação colocam em evidência o fenômeno e comprovam muito mais pontos em comum do que diferenças. Portanto, conforme afirmam os autores (MARIUCCI et al., 2012) é possível constatar que os alunos das escolas públicas e privadas encontram, nas aulas particulares, uma possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, buscam um atendimento mais personalizado.

Assim finalizamos o recorte proposto para os entrelaçamentos entre as pesquisas sobre educação na sombra. Explicamos, no entanto, que Pierre Bourdieu não será retomado em um espaço novamente porque a sua teoria foi sendo utilizada ao longo de toda a reflexão. A seguir dedicamos um espaço específico para as reflexões finais do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre poder e saber (Veiga- Neto, 2004, p.17)

A tentativa de construção de um panorama das aulas particulares, a partir de um recorte temporal e contextual (ano de 2013 na cidade de Porto Alegre), permitiu que os pesquisadores chegassem a algumas conclusões. Primeiro que o fenômeno das aulas particulares vem crescendo e seguindo a tendência mundial. Segundo, que a atividade se mantém mais presente em um grupo social específico, ou seja, entre aqueles com maiores recursos financeiros e que estão preocupados com uma formação ampla para os seus herdeiros. No entanto, um terceiro apontamento, é o de que a prática está também presente nas classes sociais que não têm tantos recursos financeiros. As aulas particulares que demandam investimento financeiro aparecem de forma mais reduzida, mas formas alternativas de formação complementar são buscadas pelos alunos. Por exemplo, a grande referência encontrada pela pesquisadora nos dados sobre os cursos preparatórios alternativos, aqueles que não exigem pagamento pelas aulas. Confirmando, desta forma, que é no ciclo final do percurso escolar que a prática está intensificada. Objetivando o enfrentamento dos exames de ingresso nas instituições de ensino superior, os alunos concluintes do Ensino Médio procuram formas de preparação mais intensa para que consigam o ingresso nas Universidades.

Em contraponto, um dado faz um apontamento preocupante, em certo momento da análise constatou-se que a parcela dos respondentes que interpreta os onze/doze anos de escolarização como também uma forma de preparação para o enfrentamento dos exames foi muito pequena. Então concluiu-se que há uma interferência entre os discursos dos alunos e da

escola. Enquanto esta considera a formação escolar como preparação para o exame vestibular, os alunos não compartilham dessa visão. A preparação para os exames vestibular, segundo os alunos, é feita em cursos preparatórios específicos. Mais ainda, nem mesmo as aulas particulares, frequentadas por eles ao longo do último ano de escolarização, são compreendidas como preparação para os exames de ingresso. A característica principal das aulas particulares, determinada pelos alunos participantes, é ser complementar aos estudos da escola e servir para sanar dúvidas pontuais, de matérias escolares pontuais. O desejo comum aos alunos das três instituições é alcançar vantagem competitiva. O que na verdade é um grande paradoxo. As aulas demandam investimentos financeiros, assim aqueles alunos inseridos inicialmente em um ambiente de mais qualidade de formação educacional, os da escola particular (é sabido e explícito que a qualidade da educação pública no Brasil não é a mais positiva) são os que os pais e responsáveis tem mais condições de investir na complexidade de alternativas de formação. Foi salientado nos dados que as atividades extracurriculares estão mais difundidas e pluralizadas entre esses alunos. Como comparar vantagens competitivas entre eles?

O capital cultural herdado pelo sujeito é fator influente na sua formação. Então, novamente, como visto, os pais e responsáveis dos (e pelos) alunos da escola particular são os que mais alcançaram índices no questionamento sobre grau de escolaridade. Os herdeiros dessas famílias já iniciam o processo com um provável distanciamento dos outros. Consequentemente, a escola pública de baixa qualidade acaba sendo uma provável reprodutora de estagnação social. Como enfrentar essa falácia deve ser discutido atentamente por pesquisadores em educação, por formuladores de políticas públicas e por todos envolvidos com os processos educativos. Se a escola cabe sancionar e afirmar posicionamentos paternos e maternos, influenciando diretamente na construção identitária do aluno é preciso que a educação na sombra seja iluminada. Vamos mais além então, se a escola particular, que só por ela já demanda um grande investimento financeiro, é considerada como de qualidade, quando comparada com a educação das escolas públicas, porque motivo, então, a prática da educação na sombra está muito mais presente entre os seus alunos?

Relevante para a análise as preocupações dos alunos quando interrogados sobre a continuidade dos estudos (Ensino Superior), nos três espaços igualmente, pois tanto os alunos da escola pública, quanto os da escola privada, defendem que para construir uma carreira, ter sucesso, ter recursos financeiros, estabilidade e conseqüentemente, qualidade de vida é preciso formação superior. Ela seria, então, a garantia de todas as possibilidades para o futuro. Reforçamos, como o(s) discurso(s) das instituições refletem subjetivamente e objetivamente

nas interpretações dos alunos. As expectativas e as esperanças que eles atrelam a obrigatoriedade dos certificados é preocupante. Caso algo fuja a esse determinismo dos certificados, as frustrações serão imensuráveis, pois não são criados e nem aceitos os caminhos alternativos. Estão condenados ao fracasso os que não conseguirem seguir o esse percurso? Os alunos das escolas públicas, filhos de pais com menor grau de instrução, com empregos melhores remunerados, com maior número de irmãos e com rendas mensais menores estão com seus caminhos já determinados pela herança cultural da família? Como romper com esse ciclo vicioso?

Então, finalizamos retomando alguns estudos futuros que foram propostos ao longo da escrita do trabalho. Ao longo dos estudo de doutorado, a pesquisadora pretende desenvolver alguns deles: primeiro, é preciso investigar a questão sobre a interpretação de qualidade de vida dada pelos alunos, já que eles a associaram à futuro profissional e remuneração; segundo, a distância entre os discursos da escola e do aluno sobre o final do percurso escolar, pois os alunos, diferentemente da instituição, não interpretam que estejam preparados para enfrentar os exames de ingresso nas universidades e, por último, objetiva-se um olhar mais crítico sobre a questão das disciplinas da área de exatas serem tão referenciadas, sendo as consideradas mais problemáticas a matemática, a física e a química.

REFERÊNCIAS

ANGLADE, R. (2008). *Soutien scolaire: Le nouvel horizon du système éducatif?* Disponível em: www.temps-reels.net/imprimer.php3?idarticle=1778 acesso em 22/12/2012.

ASSIS, Machado de. **Primas de Sapucaia!** Volume de contos. Rio de Janeiro : Garnier, 1884. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000203.pdf> acesso em 30 de julho de 2013.

BAKER, D. P., & LeTENDRE, G. K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.

BASSY, A., DUPUIS, J., JAMMES, R., BÉRARD, J., LOARER, C., & MENANT, G. (2006). *L'accompagnement à la scolarité: pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Disponível em: <http://media.education.gouv.fr/file/06/7/6067.pdf> acesso em 22/12/2012.

BICCAS, Maurilane de Souza e FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

BISWAL, B. P. (1999). *Private tutoring and public corruption: a cost-effective education system for developing countries*. In: *The Developing Economies*, XXXVII(2), 222–240.

BRAY, Mark. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO, 1999a. Disponível em <http://www.unesco.org/iiep>

_____. *The private costs of public schooling: household and community financing of primary education in Cambodia*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO, 1999b. Disponível em <http://www.unesco.org/iiep>

_____. *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications and government responses*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO, 2003a. Disponível em <http://www.unesco.org/iiep>

_____; KWOK, Percy. *Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong*. Economics of Education Review. Elsevier, 2003b. Disponível em www.elsevier.com/locate/econedurev

_____. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em <http://www.unesco.org/iiep>

BOURDIEU, PierrePASSERON, Jean-Claude. *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona: Labor, 1967.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI, 1998.

_____. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. *Secondary School Achievement in Brazil: Characteristics of Students, Teachers and schools*. Tese de doutorado. Universidade de Boston: 1985.

CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLIE, Teddlie e TASHAKKORI, Abbas. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. EUA: SAGE Publications, 2009.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Antônio e VENTURA, Alexandre. *Xplica: Investigação sobre o mercado das explicações*. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

_____; *As explicações (aulas particulares) enquanto vantagem competitiva no mercado educativo – os novos herdeiros e as estratégias privadas de sucesso público*. Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/200.pdf, acesso em 25/01/2013.

_____; GOUVEIA, Andreia e RODRIGUES, Catarina. *Empresas de Reforço Escolar e Rendimento dos Alunos: Brasília e Lisboa em Análise Comparativa Exploratória*. Portugal: Universidade de Aveiro. SBEC:2012. Disponível em <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab27.pdf> acesso em 22/12/2012.

DANG, H., & ROGERS, F.H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Paper 4530. Washington DC: The World Bank. Disponível em: http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&piPK=64165421&theSitePK=469372&menuPK=64166093&entityID=000158349_20080225153509 acesso em 22/12/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Candido Alberto. **Sistema Educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal**. In.: Revista Ibero-Americana de Educação, nº 52/6, 2010.

JOHNSON, R. Burke e ONWUEGBUZIE, Anthony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. In.: *Educational Researcher*, Vol. 33, No 7. *American Educational Research Association*: 2004, p. 14-26.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

MARIUCCI, Sérgio; FELICETTI, Vera Lúcia e FERRI, Maricia da Silva. **Uma Sombra na Educação Brasileira: do Ensino Regular ao Paralelo**. Revista Latino Americana de Educação Comparada (RELEC). Ano 3, Nº3, p. 85-96, 2012. Disponível em: <http://saece.org.ar/relec/revistas/3/art7.pdf> acesso em 25/11/2012.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso : o princípio da pesquisa** / Mario Osorio Marques. -5.ed. rev. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2006

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Roque Moraes. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **Os explicadores: das “sombras” ao ensino paralelo**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/andreanascimento-dissert.pdf> acesso em 25/01/2013.

NETO-MENDES, António e AZEVEDO, Sara. **Explicações (aulas particulares) e Sucesso Académico: Representações sobre uma “Actividade na Sombra”**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/407.pdf acesso em 25/01/2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PAVIOT, L. *The design of pupil questionnaire items on extra tuition for the SACMEQ III project data collection*. Trabalho apresentado no IIEP Policy Forum on Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring? Paris: IIEP – UNESCO, 2007.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. [Pré-vestibulares populares em Porto Alegre : na fronteira entre o público e o privado](#). Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____ ; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu e a Educação**. Coleção pensadores e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVOTA, Iveta, BUDIENE, Virginija & BRAY, Mark (eds.) (2006): [Education in a Hidden Marketplace: Monitoring Private Tutoring](#). New York: Open Society Institute, 353pp.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968

VASCONCELOS, Maria Célia Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Grypus, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Coleção pensadores e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a),

A sua escola está sendo convidada a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional, intitulada “Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?”. A pesquisa tem como objetivo delinear um panorama das aulas particulares dentro do contexto brasileiro. Pretende-se conhecer quem são os alunos e os professores deste sistema, bem como, pontuar quais são as disciplinas e como elas estão articuladas dentro do sistema das aulas particulares. Este sistema definido como “educação na sombra” passa a existir somente na sombra do sistema formal. Sendo ele ainda não investigado de forma mais exaustiva no contexto do Brasil.

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como esta educação paralela está construída dentro e fora das escolas e que implicações ela acarreta para o sistema formal de ensino e para a formação futura dos alunos. Sabe-se que o sistema existe e está em processo de expansão no mundo inteiro, mas as pesquisas sobre o tema ainda são poucas. Pretendemos, assim, tornar este objeto mais visível para todos os envolvidos: professores, pais/ responsáveis, alunos, pesquisadores e formuladores de políticas.

Desta forma, a opinião dos aluno é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá contribuir para o entendimento deste objeto de investigação. Entendemos que a contribuição da escola e dos alunos é fundamental para o avanço do debate proposto.

Caso exista a concordância em participar o aluno será convidado a responder um questionário que contém questões, as quais objetivam compreender a realidade do uso das aulas particulares.

Salientamos que nomes não serão pedidos no questionário e todas as informações serão analisadas pela pesquisadora responsável de forma confidencial. Apenas a pesquisadora terá acesso às informações dadas. As conclusões feitas a partir das informações fornecidas poderão ser utilizadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado. Todos envolvidos estão convidados a participar da construção da pesquisa e serão muito bem recebidos pela pesquisadora ao longo de todo o processo.

Os procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas serão assegurados, inclusive no que se refere à autoestima e ao prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não

de uma pessoa. Sendo que todas as produções futuras, construídas a partir dos dados colhidos, podem ser acompanhadas pelos participantes e por toda a comunidade interessada na investigação sobre educação.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestrandia Nádia Studzinski Estima de Castro, sob orientação da professora Dr. Marta Luz Sisson de Castro.

Assinando este termo de Consentimento estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza quantitativa e responderei um questionário com questões abertas, não sendo obrigada a responder todas as questões.
3. Estou ciente de que os dados do questionário poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
5. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
6. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido (a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Nádia Studzinski Estima de Castro

Prof. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Pesquisadora: Nádia Studzinski Estima de Castro – (51) 9238-8146 – nadiasecastro@gmail.com

Orientadora: Dra. Marta Luz Sisson de Castro - msisson@puers.br

Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS – (51) 3320 – 3345 – cep@puers.br

APÊNDICE B – Questionário



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado aluno,

Primeiramente gostaria de agradecer pela sua colaboração com a pesquisa desenvolvida para a minha Dissertação de Mestrado em Educação pela PUCRS. O tema da pesquisa é “Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?”. As suas respostas são muito importantes para que o processo investigativo possa ter continuidade.

Com este questionário, quero conhecer a sua opinião sobre o tema, assim sendo, as respostas irão colaborar com minha investigação e validar ou não alguns conceitos construídos no decorrer do meu estudo. Fique bem à vontade para responder as questões e lembre-se que não é preciso identificar-se.

Atenciosamente, Nádía Studzinski Estima de Castro.

QUESTIONÁRIO

Panorama individual

01. Idade: _____
 02. Gênero: F M
 03. Bairro de residência: _____
 04. Número de irmãos: _____

Panorama familiar

05. Responsável: Pai Mãe Pai e Mãe Avó Avô Outro: _____
 06. Estado civil dos pais: Casados Separados Divorciados
 Solteiros Outro: _____
 07. Grau de instrução dos seus pais/responsáveis(apenas uma marcação em cada coluna):

	Pai	Mãe	Responsável
07.1 Ensino Fundamental incompleto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.2 Ensino Fundamental completo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.3 Ensino Médio incompleto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.4 Ensino Médio completo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.5 Ensino Superior incompleto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.6 Ensino Superior Completo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.7 Mestrado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

07. 8 Doutorado.....
08. Qual a ocupação profissional dos seus responsáveis? _____
-

Panorama de aprendizagens

09. Neste momento, sente-se bem na turma em que está inserido? Sim Não
10. Porquê? _____
11. Se você tivesse a opção, mudaria de escola? Sim Não
12. Qual escola escolherias? _____
13. Qual(ais) a(s) matéria(s) que você considera ter mais dificuldades de aprendizagem?

14. Você teve aulas particulares no ensino Fundamental? Sim Não
15. Se sim, quais as matérias? _____
16. Você teve aulas particulares ao longo deste ano letivo? _____
17. Se sim, quais matérias? _____
18. Quantas horas aproximadamente você fez de aulas particulares?
- 18.1 De 1 a 4 horas por semana 20.4 Outro : _____ horas
- 18.2 De 5 a 8 horas por semana
- 18.3 De 9 a 12 horas por semana
19. Quantos alunos participaram (incluindo você) das aulas particulares?
Somente eu 2 3 4 Mais de 4
20. Onde foram realizadas as aulas? Em minha casa Na casa do explicador Em um local específico de aulas particulares Na escola que estudo Outro _____
21. Quem ministrou as aulas particulares? Um professor da escola que estudo Um professor particular Um colega Alguém da família Outro _____
22. A pessoa que ministrou as aulas recebeu algum pagamento? Sim Não
23. Quem quis que você tivesse aulas particulares? Eu mesmo Meus pais O professor da matéria Outro _____
- 23.1 Qual foi aproximadamente o investimento financeiro? R\$ _____
24. Você faz/fez alguma outra atividade extracurricular?
- 24.1 Língua estrangeira Qual/quais? _____
- 24.2 Música
- 24.3 Esporte Qual/quais? _____
- 24.4 Qual foi aproximadamente o investimento financeiro? R\$ _____
- 24.5. Qual foi a motivação para a realização de atividades extracurriculares?

-

25. Você pretende ingressar no Ensino Superior?

25.1 Sim. Por quê? _____

25.2 Não. Por quê? _____

26. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, você está se preparando (pretende se preparar)? De que forma?

26.1 Cursinho pré-vestibular (todas as disciplinas) - pago.

26.2 Cursinho pré-vestibular por disciplina - pago.

26.3 Preparatório para ENEM - pago.

26.4 Cursinho pré-vestibular alternativo – não pago.

26.5 Preparatório para ENEM alternativo – não pago.

26.4 Outro _____

27. Você gostaria de acrescentar algo? Sinta-se livre para expressar a sua opinião!

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTO DE PESQUISA DE PAVIOT (In. BRAY, 1999, pág. 99)²¹

1. Você teve aulas extras em disciplinas escolares fora do horário escolar durante este ano letivo?
2. Em que matérias escolares você teve aulas extras fora do horário escolar durante este ano letivo?
3. Em que momento deste ano letivo você teve estas aulas extras?
4. Quantas vezes você teve estas aulas extras durante este ano letivo?
5. Quantas crianças (incluindo você mesmo), normalmente, assistiram a estas aulas extras durante este ano letivo?
6. Quantas horas você gastou com estas aulas extras por semana durante este ano letivo?
7. O que você fez nestas aulas extras durante este ano letivo?
8. Quem ministrou estas aulas extras durante este ano letivo?
9. Onde, principalmente, você teve estas aulas extras durante este ano letivo ?
10. Quem quis que você tivesse estas aulas extras?
11. Qual foi a razão principal que te levou a ter estas aulas extras?
12. O que você pensa sobre as aulas extras que você teve?
13. Houve algum pagamento à pessoa que lhe deu estas aulas extras ?

²¹ Tradução feita pela pesquisadora. Texto original de Paviot (In. BRAY, 1999, pág. 97):

1. Did you take extra lessons in school subjects outside school hours during this school year?
2. In which school subjects did you take extra lessons outside school hours during this school year?
3. At what time during this school year did you take these extra lessons?
4. How often did you take these extra lessons during this school year?
5. How many children (including yourself) usually attended these extra lessons during this school year?
6. About how many hours did you spend on these extra lessons per week during this school year?
7. What did you do in these extra lessons during this school year?
8. Who gave you these extra lessons during this school year?
9. Where did you mostly take these extra lessons during this school year?
10. Who wanted you to take these extra lessons?
11. What was the main reason you took these extra lessons?
12. What did you think about the extra lessons that you took?
13. Was there any payment made to the person who gave you these extra lessons?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ELABORADO E UTILIZADO POR JORGE ADELINO COSTA, ANTÓNIO NETO MENDES E ALEXANDRE VENTURA (COSTA, 2009, pág. 143)

Questionário aos alunos do 12^o ano

Este questionário integra-se num projecto de investigação desenvolvido por docentes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informação caracterizadora da situação do 12^o ano nesta escola. A sua opinião é importante. Procure responder com o máximo de sinceridade pois só assim este estudo terá valor.

Garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos e agradecemos o interesse e o tempo disponibilizado (cerca de 10 minutos) para responder a este questionário.

Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura

Caracterização pessoal

01. Turma: _____ 02. Curso: _____
 03. Idade: _____ 04. Sexo: Fem Masc
 05. Freguesia de residência _____ Concelho _____
 06. Nº de irmãos: 0 1 2 3 4 5 + de 5

Caracterização familiar

07. Estado civil dos pais: Casados Separados Divorciados Solteiros União de facto Outro _____

08. Indique o grau de instrução dos seus pais (inscrevendo **apenas uma cruz** em cada coluna):

- | | Pai | Mãe |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 08.1. Não sabe ler nem escrever _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.2. Sabe ler e escrever, mas sem diploma _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.3. Ensino Primário (4 ^a classe) ou 1 ^o Ciclo do Ensino Básico (4 ^o ano) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.4. Ensino Preparatório (2 ^o ano do ciclo) ou 2 ^o Ciclo do Ensino Básico (6 ^o ano) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.5. Antigo 5 ^o ano (do Ens. Liceal ou Técnico) ou 3 ^o Ciclo do Ensino Básico (9 ^o ano) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.6. Antigo 7 ^o ano (do Ens. Liceal ou Técnico) ou Ensino Secundário (12 ^o ano) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.7. Bacharelato _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.8. Licenciatura _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.9. Mestrado _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08.10. Doutoramento _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

09. Indique a principal ocupação profissional dos seus pais (inscrevendo **apenas uma cruz** em cada coluna):

- | | Pai | Mãe |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 09.1. Dirigentes superiores do Estado ou de organismos públicos _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.2. Empresários, administradores e dirigentes de empresas com dez ou mais trabalhadores _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.3. Empresários e gerentes de empresas com menos de dez trabalhadores _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.4. Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc.) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.5. Professores _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.6. Quadros técnicos _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.7. Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.8. Agricultores e pescadores independentes _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.9. Empregados de escritório, do comércio e serviços _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.10. Operários _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.11. Doméstica(o) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.12. Reformados _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.13. Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09.14. Outras(s). Qual/Quais? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Relação com a escola

10. Indique no quadro seguinte (inscrevendo uma cruz no(s) rectângulo(s) correspondente(s)) que anos de escolaridade frequentou nesta escola:

Anos					
7 ^o	8 ^o	9 ^o	10 ^o	11 ^o	12 ^o
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Na lista seguinte assinala (inscrevendo uma cruz na quadrícula respectiva) a **principal razão (apenas uma)** que o levou a matricular-se nesta escola:

- 11.1. É a escola que tem melhores professores _____
 11.2. É a escola onde tenho mais possibilidades de obter boas classificações. _____
 11.3. É a escola onde eu já estudava e por isso decidi manter-me aqui. _____
 11.4. É a escola que fica mais perto da minha residência. _____
 11.5. É a escola que fica mais perto do emprego dos meus pais. _____
 11.6. Outra. Qual? _____

12. No momento da matrícula no 12^o ano, se tivesse possibilidade de escolher, ter-se-ia matriculado noutra escola? Não Sim

13. Se respondeu afirmativamente, diga em que escola: _____

14. Neste momento, sente-se bem na turma em que está inserido(a)? Não Sim

15. Porquê? _____

16. Indique as **duas disciplinas (apenas duas)** em que sente mais dificuldades neste ano lectivo, inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente:

Matemática	Biologia	Filosofia	História	Geometria Descritiva	Português	Física	Química	Francês	Inglês	Outra, Qual?	Outra, Qual?

Processo ensino-aprendizagem

17. Já alguma vez reprovou? Não Sim

18. Se **sim**, indique no quadro seguinte em que ano(s) e nº de vezes (utilize o(s) rectângulo(s) correspondente(s) inscrevendo 1 ou 2 ou 3...):

Nº de vezes	Anos de escolaridade												
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	

19. Frequentou explicações fora da escola (explicadores, centros de explicações ou institutos) nos anos anteriores? – 10º ano: Não Sim – 11º ano: Não Sim

20. No **corrente ano lectivo (12º ano)** frequenta explicações fora da escola em alguma(s) disciplina(s)? Não Sim

21. Se **sim**, indique onde: Em casa de explicador "particular" Num centro de explicações/estudo Outro:

22. Se **sim**, indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente) quais as disciplinas em que tem explicações:

Matemática	Biologia	Filosofia	História	Geometria Descritiva	Português	Física	Química	Francês	Inglês	Outra, Qual?	Outra, Qual?

23. Indique (inscrevendo uma cruz no rectângulo correspondente), para cada uma das disciplinas que assinalou na resposta anterior, qual a **principal razão (apenas uma)** que o levou a frequentar essas explicações:

	Matemática	Biologia	Filosofia	História	Geometria Descritiva	Português	Física	Química	Francês	Inglês	Outra, Qual?	Outra, Qual?
Insucesso anterior nessa(s) disciplina(s)												
Obter média que lhe permita ingressar no curso da sua preferência no Ensino Superiores												
Falta de competência do(s) seu(s) professor(es) actual/actuais												
Receio de não ser capaz de obter sucesso sem ajuda												
O elevado nº de alunos da sua turma impede o professor de lhe dar a si o apoio necessário												
Outra, Qual?												

24. Essas explicações permitiram-lhe obter melhores classificações neste ano lectivo?

Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

25. Quantas horas por semana, em média, passa em explicações? (inscreva uma cruz no rectângulo correspondente)

1 a 3 horas	4 a 6 horas	7 a 10 horas	Mais de 10 horas

26. Quanto gasta, aproximadamente, por mês, em explicações? (inscreva uma cruz no rectângulo correspondente)

Até 70 € (14.000\$00)	71 € a 140 €	141 € a 210 €	Mais de 210 € (42.000\$00)

Prosseguimento de estudos

27. Pretende prosseguir estudos no Ensino Superior? Não Sim Ainda não decidi

28. Se **sim**, indique o curso que gostaria de frequentar: _____

29. Em que instituição? _____

FIM

Ficamos-lhe gratos pela sua colaboração.

Nota

Os autores autorizam outros investigadores a usar este questionário desde que seja mencionada a fonte por meio da inscrição completa da respectiva referência bibliográfica de acordo com o seguinte modelo:

Ventura, Alexandre, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Azevedo, Sara (2008). Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2008). *Xpíka. Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO USADO PELO SERVIÇO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR A PEDIDO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (In.: COSTA, 2009, pág. 133)



Este inquérito tem como objectivo retratar a incidência e as condições do recurso a explicações por parte dos alunos do 12.º ano de escolaridade.
A resposta ao inquérito é anónima e em nada interfere com o processo de candidatura ao ensino superior.
Depois de preenchido, o inquérito deverá ser entregue no serviço de candidatura, separadamente dos restantes formulários.
Agradecemos desde já a sua colaboração.

A. Dados de caracterização

A1 Idade _____

A2 Concelho de residência _____

B. Recurso a Explicações no Percorso Educativo

B1 No seu percurso educativo, recorreu, em algum momento, a explicações?
1 Sim 2 Não (terminou o preenchimento)

B2 Se sim, indique que nível de ensino frequentava (pode assinalar mais do que uma resposta):
1 2.º ciclo 2 3.º ciclo 3 Secundário

C. Recurso a Explicações no Ano Lectivo 2004/05

C1 No presente ano lectivo de 2004/05 teve explicações?
1 Sim, em regime individual 3 Sim, em sala de estudo
2 Sim, em grupo 4 Não (terminou o preenchimento)

C2 Se sim, as explicações tiveram lugar:
1 Em centros de explicações 3 Na sua própria casa
2 Em casa do explicador 4 Outra situação

C3 A frequência das explicações ocorreu (em 2004/05):
1 Durante todo o ano lectivo 3 Apenas no período de preparação para os exames
2 Em parte do ano lectivo

C4 Do seguinte leque de disciplinas, assinale aquela(s) em que teve explicações (em 2004/05):
1 Matemática 5 Geometria Descritiva 9 História
2 Física 6 Química 10 Língua Estrangeira
3 Biologia 7 Geologia 11 Economia
4 Português 8 Filosofia 12 Outra

C5 Indique a carga horária semanal média da frequência das explicações (em 2004/05):
1 Menos de 2 horas/semana 3 De 5 a 8 horas/semana
2 De 2 a 4 horas/semana 4 Mais de 8 horas/semana

C6 Indique o custo por hora/disciplina correspondente às explicações que frequentou:
_____ €

C7 No ensino secundário frequentou:
1 Curso Geral 2 Curso Tecnológico 3 Curso Profissional 4 Outro

C8 Numa escola:
1 Pública 2 Privada

ANEXO D – QUESTIONÁRIO ELABORADO E UTILIZADO PELOS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUCRS

Questionário de Pesquisa

*Este questionário faz parte de um estudo piloto desenvolvido na disciplina Seminário Metodológico Instrumental II ministrada pela professora Marta Luz Sisson de Castro no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS. Este estudo tem por objetivo perceber a realidade do uso de aulas particulares no contexto educacional brasileiro, e contém questões traduzidas e adaptadas do livro *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring* de Mark*

1. Qual seu sexo?

() Masculino (X) Feminino

2. Qual sua idade?

() Menos de 14 anos () 14 anos () 15 anos
(X) 16 anos () 17 anos () 18 anos
() 19 ou mais

3. Qual a Cidade e Estado que você mora?

Boa - RS

4. Você teve aula(s) particular(es) durante o Ensino Fundamental?

() Sim (X) Não

5. Se você respondeu sim na questão 4, escreva em que disciplina(s) teve aulas particulares.

6. Sua escola atual é:

() Pública Municipal () Pública Estadual
() Pública Federal (X) Privada

7. Qual a série que você estuda atualmente?

() 1ª série (ano) (X) 2ª série (ano) () 3ª série (ano)

8. Você teve aulas particulares em alguma disciplina fora da escola durante este ano letivo?

() Sim (X) Não

9. Em quais disciplinas você teve aulas particulares fora da escola durante este ano letivo?

() Matemática () Física
() Química () Língua Portuguesa
() Língua Inglesa () Língua Espanhola
() Biologia () Geografia
() História () Filosofia
() Sociologia () Artes
() Educação Física () Religião

Você pode marcar diversas casas.

10. Quantas aulas particulares, por mês, você teve para cada disciplina assinalada na questão 9?

Matemática _____ Física _____
Química _____ Língua Portuguesa _____
Língua Inglesa _____ Língua Espanhola _____
Biologia _____ Geografia _____
História _____ Filosofia _____
Sociologia _____ Artes _____
Educação Física _____ Religião _____

Você pode marcar diversas casas.

11. Quantos alunos (incluindo você) participaram normalmente destas aulas particulares (no mesmo grupo) durante este ano letivo?

() Somente eu () 2 () 3 () 4 () Mais de 4

12. Quantas horas você usou, por semana, com aulas particulares durante este ano letivo?

() De 1 a 4 horas por semana
() De 5 a 8 horas por semana
() De 9 a 12 horas por semana
() De 13 a 16 horas por semana
() Mais de 16 horas por semana

13. Quem ministrou as aulas particulares durante este ano letivo?

() Um professor particular () Um colega () Um amigo(a)
() Alguém da família

14. Houve algum pagamento feito à pessoa que ministrou essas aulas particulares?

() Sim () Não

15. Em que momento, durante este ano letivo, você teve essas aulas particulares em cada disciplina assinalada na questão 9?

MATEMÁTICA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

FÍSICA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

QUÍMICA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

LÍNGUA PORTUGUESA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

LÍNGUA INGLESA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

LÍNGUA ESPANHOLA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

BIOLOGIA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

GEOGRAFIA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

HISTÓRIA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

FILOSOFIA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

SOCIOLOGIA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

ARTES () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

EDUCAÇÃO FÍSICA () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

RELIGIÃO () Em véspera de prova () Em véspera de prova de recuperação (bimestral, trimestral ou semestral) () No decorrer da disciplina

16. O que você fez nas aulas particulares durante este ano letivo?

17. Onde você teve essas aulas particulares durante este ano letivo?

() Em minha casa

() Na casa de quem deu as aulas particulares

() Em uma agência (lugar específico) de aulas particulares

() Outra

18. Quem quis que você tivesse essas aulas particulares?

() Meus pais

() Eu mesmo

() O professor da disciplina

() Outra pessoa

Quem? _____

19. Quais foram os motivos principais que levaram você a ter essas aulas particulares?

20. O que você pensa sobre as aulas particulares que você teve?

21. Você fez/faz cursinho preparatório para:

() ENEM

() Vestibular

() Forças Armadas

() Línguas Estrangeiras

() Outro

() Não fiz/faço

