

A educação como objeto de análise da sociologia: pensando a relação dos estudantes com o ensino superior

Entrevista com o Professor Saeed Paivandi

Frederico Assis Cardoso¹

Marina Alves Amorim²

Wânia Maria Guimarães Lacerda³

APRESENTAÇÃO

Talvez seja possível afirmar que, na contemporaneidade, tornou-se recorrente apontar a educação como um fator primordial para o desenvolvimento de um país. Grande parte do significado simbólico e social atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações das populações menos privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve associado às possibilidades, reais ou imaginárias, de ascensão social. As atuais possibilidades de mobilidade social oferecidas pelos sistemas de ensino

talvez sejam evidentemente mais reduzidas. Assim, parece consensual a concepção de que o aumento dos níveis gerais de escolaridade da população não se traduz, de imediato, em melhores condições de existência, uma vez que a estrutura social possui mecanismos próprios de conservação das desigualdades e das exclusões sociais. Exclusões sociais “brandas”, como destacou Pierre Bourdieu (2001, p. 222), que dividem a sociedade não apenas entre aqueles que possuem acesso ao sistema de ensino e aqueles que não o possuem, mas exclusões que se escondem justamente sob a sombra de ações

“democratizantes” ao incluir frações de grupos sociais antes excluídos pela não inclusão e agora excluídos já na inclusão. No caso dos sistemas de ensino, trata-se da exclusão escolar que se efetiva pela impossibilidade do cumprimento de promessas feitas para todos, tais como melhores postos de trabalho e melhores salários ou uma possibilidade de mobilidade social ampla como a aspirada pelas classes menos favorecidas.

Ainda assim, atualmente, no Brasil, a educação tem sido objeto de interesse de muitas pessoas, estando presente nos assuntos mais corriqueiros do cotidiano: da casa ao trabalho, nos locais de lazer ou no fenômeno das redes sociais virtuais. Constantemente presente nas universidades e nos cenários dos discursos de agentes políticos parece mesmo que todos têm algo a dizer sobre a educação – tema que circula por diferentes meios e em diversos suportes. De maneira geral, o interesse pela educação tanto por parte do público leigo, como por parte dos especialistas, sinaliza o interesse, também, pelas instituições de ensino. Recentemente incluídas na agenda brasileira, questões como a avaliação e o financiamento do ensino, ou ainda, a formação de professores, geram

fecundos debates. No cerne dessas questões parece estar localizada uma preocupação social com a qualidade do ensino, aspecto que envolve, sem dúvidas, questões que antecedem e que ultrapassam a própria educação. Isso significa que talvez não seja útil, e mesmo possível, pensar a educação fora de seus contextos econômicos, culturais, históricos, sociais e políticos.

Foi no século XIX que o interesse pela educação passou a figurar como uma questão entre os problemas sociológicos. Durante o século XIX e por grande parte do século seguinte, a própria sociologia, tendo como base a compreensão da educação como um fenômeno social, tentaria determinar o seu estatuto de ciência. Inaugura o campo de reflexão sobre as coisas da educação e do ensino os estudos do francês Émile Durkheim. Considerado o precursor da sociologia moderna, Durkheim produziria uma verdadeira escola de pensamento social francês cuja influência e prorrogação, em praticamente todos os países do ocidente, alcançariam níveis inimagináveis. Seu trabalho contribuiu para o surgimento de um específico campo de análise daquilo que seria chamado de “sociologia da educação” – tema correntemente usado pelos

sociólogos da língua francesa para o uso literal da tradução anglo-saxônica *sociology of education*, embora, na maior parte das vezes, esse campo esteja associado aos estudos e às investigações sobre as instituições de ensino, sobretudo aquelas destinadas à formação inicial. Assim, talvez seja possível afirmar que a sociologia da educação constitui um domínio de pesquisa muito antigo, embora ainda relativamente novo. Antigo, porque deriva do fim do século XIX, desde que Durkheim se propôs a interrogar como uma sociedade educa – tema maior da sociologia – e a analisar a maneira como os indivíduos são socializados, notadamente pelas instituições de ensino. Relativamente novo porque diversos trabalhos, ao revisitar a questão da educação sob o olhar do entendimento sociológico, acabam por produzir inesgotáveis possibilidades de análises, assentadas, sobretudo, em teorias e conceitos propostos pelas diferentes escolas de pensamento e de seus marcos referenciais, em uma espécie de constante sopro de renovação do próprio campo. No Brasil, a produção francofônica, não restrita apenas à produção de franceses, já é bastante conhecida e tem influenciado diversos estudos. Assim, nomes como os de

André Petitat, Agnès Van-Zanten, Bernard Charlot, Bernard Lahire, Christian Baudelot, Claude Dubar, Danilo Martuccelli, François de Singly, Jean-Claude Forquin, Jean-Claude Passeron, Marie Duru-Bellat, Philippe Ariès, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Roger Establet, Yves Chevallard, entre outros, são *habitués* nos estudos de brasileiros.

A partir da segunda metade do século XX, diversos trabalhos reconfiguraram os estudos da sociologia da educação. No entanto, talvez tenha sido ainda mais intensa nas últimas décadas a publicação de pesquisas no campo da sociologia da educação cujas descrições, análises e problematizações situam-se em diferentes campos do saber, sejam eles de cunho cultural, epistemológico, filosófico, histórico, pedagógico ou político. Entre os diversos avanços produzidos por esses estudos, importantes trabalhos têm contribuído, cada vez mais, para a compreensão da educação escolar, suas organizações, seus rituais e suas práticas educativas.

Diferentes trabalhos produzidos pela sociologia da educação destacam a influência, nos processos de escolarização, de diversos aspectos, tais como: a origem social,

a condição econômica, o sentimento de pertencimento étnico-racial, ou o investimento e as estratégias adotadas pelas famílias na educação de seus filhos (NOGUEIRA, 1998a; 1998b; 2002; LAIRE, 2004; LAREAU, 2007; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2007). Também são objetos de pesquisa daqueles que se dedicam ao estudo sociológico da escola a investigação do tempo destinado ao acompanhamento dos afazeres e das tarefas escolares; o conhecimento, por parte de pais e alunos, do funcionamento dos rituais da instituição escolar; o nível de escolaridade dos pais; a influência do capital cultural familiar herdado, seus estilos de vida, a ordem moral e a organização ritualística das famílias e as condições de acesso aos bens econômicos ou simbólicos, postos de maneira não apenas diferente como desigual em nossa sociedade; ou ainda as condições de instalação e de manutenção da moradia, seu número de moradores, a dieta utilizada e o gasto dispensado em forma de tempo e de dinheiro em experiências educacionais extraescolares (MAZZILLI; GANDRA, 1981; BROOKE; SALATA, 2007; SOARES, 2008; MORTIMORE *et alii.*, 2008; RIBEIRO, KAZTMAN, 2008; BEZERRA, 2009; ALVES; FISCH;

REGIS, 2010; ÉRNICA; BATISTA, 2012). Esse quadro de investigações, mais expressivo e diverso do que o indicado, tem contribuído de maneira relevante para as análises educacionais contemporâneas.

Se por um lado é verdade que os estudantes se diferem tanto, também é verdade que, igualmente por outro lado, as instituições de ensino também variam bastante. E elas se diferenciam a partir de suas condições de funcionamento, da organização, de seus tempos e de seus espaços, por seus projetos pedagógicos e suas intenções, explícitas ou não, nos programas e nas propostas educacionais, e por seus professores e funcionários, por sua gestão mais democrática e colegiada ou mais autoritária e centralizadora. Também se diferem no tempo por meio de rupturas ou permanências e pela capacidade de dialogarem ou não com as políticas educacionais. Elas se diferenciam ainda por condições de sua materialidade, sua localização no território, pelo uso dos suportes didáticos, pelo perfil socioeconômico e cultural dos alunos e pelo seu número em cada sala aula, além de aspectos ligados à formação e à remuneração paga pelo trabalho dos professores.

Pensando especificamente a relação do estudante do ensino superior com as universidades, um nome novo desponta na literatura da sociologia da educação francofônica: trata-se do franco-iraniano Saeed Paivandi. Com formação inicial em matemática, mestrado em sociologia e doutorado em ciências da educação, o professor Paivandi trabalha na Universidade de Paris VIII, atuando como membro do Centro de Pesquisas sobre as Inovações Práticas e Políticas da Educação. Ele desenvolve, ainda, investigações junto ao Observatório da Vida Estudantil da Universidade Paris VIII, tendo sido cofundador do Centro de Pesquisa sobre Ensino Superior, na mesma Instituição. Seus estudos, conforme o leitor poderá conferir em entrevista concedida por ocasião de sua visita ao Brasil no primeiro semestre deste ano, têm como foco os estudantes universitários. Fazendo uso de aspectos metodológicos interpretativos inovadores, Paivandi dedica suas pesquisas à compreensão do fenômeno de acesso de um novo perfil de estudantes ao ensino superior, analisando suas angústias, suas dúvidas e seus questionamentos, bem como sua relação com o título de cursos superiores e sua relação com o saber. Assim como no Brasil, que vive

atualmente uma expansão quantitativa de vagas no ensino superior, também na França esse é um campo de pesquisa ainda relativamente pouco explorado. Tanto do outro lado do Atlântico como aqui, diversas pesquisas têm sido feitas sobre a formação de professores, a escolha dos cursos e das carreiras profissionais; embora poucos trabalhos têm se interessado sobre as trajetórias dos estudantes e os significados que eles atribuem ao ensino superior. Nesta entrevista o professor Paivandi detalha ao público brasileiro seu trabalho de pesquisa sobre os estudantes universitários: seus projetos, seus percursos e as condições objetivas de sua formação. Tais questões de análise estão presentes em sua *habilitation à diriger des recherches (HDR)*⁴, cujo tema foi “O ato de aprender no contexto universitário francês”⁵, orientado por Alain Coulon.

Educação em Perspectiva (EP): Suas pesquisas têm se debruçado sobre a análise da relação entre os estudantes e os saberes do ensino superior. Nesse sentido, pensamos que seria importante que o senhor nos apresentasse, primeiramente, as tendências do atual cenário do ensino superior.

Saeed Paivandi (SP): Atualmente um dos temas centrais no que concerne ao ensino superior, tanto na França, como em outros países, é o tema da massificação do ensino e as consequências dessa massificação no funcionamento das universidades. Primeiro é preciso destacar que, historicamente, a universidade é uma instituição elitista. Isso significa que, ao longo da sua história, as poucas pessoas que chegavam ao ensino superior pertenciam, sobretudo, a frações da elite da sociedade. Além disso, esse grupo social possuía uma tradição familiar em relação aos estudos superiores e um quadro social e econômico que lhes permitia fazer tais estudos. O que Pierre Bourdieu denominou de *os berdeiros* são, na realidade, estudantes universitários oriundos de meios sociais culturalmente favorecidos que conseguiam compreender o sentido da universidade. Os Estados Unidos foram um dos primeiros países a conhecer esse fenômeno de massificação do ensino superior. Na Europa esse fenômeno começou, aproximadamente, na década de 1960. A população universitária foi multiplicada, primeiro, por dois, por quatro, por seis e, em seguida, por dez, isso em apenas

quarenta anos. Em seguida, com a massificação, algo mudou: se as gerações anteriores – aquelas que Bourdieu chamava de *os berdeiros* – tinham cumprido um percurso escolar suficientemente sólido, viviam em famílias culturalmente favorecidas e possuíam projetos bem precisos, a nova geração de estudantes universitários não tem essa mesma realidade. Essa nova geração, fruto da massificação do acesso, não tem as mesmas características dos antigos estudantes. Então, há uma ruptura social e cultural, entre a universidade e esses estudantes. Isso quer dizer que os novos estudantes, frequentemente, não têm a mesma cultura e a mesma motivação. Essa geração não vê o mesmo sentido no fato de ir para a universidade. E esses estudantes não estão na universidade pelo amor ao saber. Estão, às vezes, para ter um diploma, para encontrar um trabalho melhor qualificado ou para ser mais bem remunerado no mercado de trabalho. São essas as principais motivações que “empurram” os alunos a irem para a universidade. É por isso que, muitas vezes, os professores frustram-se muito, decepcionam-se muito. No que concerne à universidade, essa nova geração é um pouco mais consumista

e um pouco menos engajada no plano intelectual. E é por isso que, finalmente, muitos professores criticam os novos estudantes: a sua cultura, a sua falta de motivação, a sua falta de conhecimento, a sua forma de investir nos estudos universitários. Há certa ausência de diálogo e de entendimentos entre professores e alunos. Porque os professores continuam sonhando com esses estudantes que já são autônomos, motivados e bem preparados antes mesmo de entrarem na universidade. É um sonho histórico que se tem porque os professores universitários tendem a procurar nos estudantes, mais ou menos, eles próprios. Os professores procuram alguém que já é motivado, que sabe ler e escrever facilmente, que sabe por que é preciso aprender e como é preciso aprender. Na realidade, essa figura mítica – ou imaginária – do estudante não existe mais ou é pouco representativa no universo de novos integrantes do ensino superior. Trata-se de uma figura marginal que existe em certas instituições e, talvez, em alguns cursos, mas é um grupo minoritário. A maioria dos estudantes egressos na política de massificação do ensino superior não compartilha dos mesmos valores do professor. Então, é isso

que se chama de ruptura social e cultural entre o mundo acadêmico e os novos estudantes. Esse é, portanto, o quadro mais amplo do cenário atual das universidades.

EP: Considerando que o fenômeno da massificação do ensino superior é relativamente recente em alguns países, como o senhor compreende as marcas dessa massificação na educação universitária?

SP: A universidade massificada é uma universidade onde todas as classes sociais têm acesso ao ensino superior, mesmo se essas classes sociais não têm a mesma chance e não vão aos mesmos endereços. Tome-se o exemplo francês: as carreiras mais seletivas são, essencialmente, almeçadas pelas famílias favorecidas. E os grupos sociais menos favorecidos que pertencem às classes populares frequentemente vão para as formações profissionais curtas ou para determinados cursos da universidade e não, por exemplo, para as *Grandes Écoles*⁶, como as faculdades de medicina ou mesmo as faculdades de direito. Há endereços onde é possível encontrar mais estudantes de origem favorecida e, ao contrário, há também cursos que

são mais procurados pelos grupos menos favorecidos. Essa marca é bastante recorrente em diversos outros países, mesmo de culturas diferentes. Entretanto, as pessoas não têm a mesma orientação e nem todos visam o mesmo destino. E os destinos universitários são muito diferentes. Eles são marcados, entre outros aspectos, pelo meio social e pelo percurso escolar anterior. Como fenômeno recente, essa massificação tem produzido consequências importantes para a emergência de questões novas na universidade, como por exemplo: o percentual de fracasso ou de evasão bastante elevados e o número de estudantes que enfrentam muitas dificuldades para poder responder às exigências acadêmicas que lhes são impostas. Isso significa que há certa “defasagem” entre alguns estudantes. Não entre todos. E essa “defasagem” tem consequências muito significativas no devir dos alunos. Fala-se da passagem entre o ensino médio⁷ e o ensino superior como um momento crítico na construção da identidade estudantil e tenta-se, cada vez mais, refletir e trabalhar sobre “os defasados” na esperança de que eles possam se tornar, mais facilmente, estudantes universitários. Na realidade, essa

questão da transição entre o ensino médio e o ensino superior não é nova. As universidades anglo-saxônicas, sobretudo universidades tradicionais da Inglaterra como Oxford e Cambridge, possuem uma tradição de acolher os novos estudantes para lhes permitir compreender qual é o sentido da universidade, o que é preciso aprender na universidade, como é preciso aprender na universidade. Esse acompanhamento permanente dos estudantes que entram na universidade era feito tanto pelos professores como pelos antigos estudantes. Os novos alunos deviam se inscrever em clubes para desenvolver atividades científicas, culturais ou esportivas e, assim, integrar o mundo social da universidade. No entanto, ao mesmo tempo, eles deviam ver seu professor de referência para falar de seus planos de estudos e de suas dificuldades. Esse modelo, chamado de tutorial, inspirava-se no modelo grego, mas também comportava sua reatualização no contexto anglo-saxão; primeiro, na Inglaterra, mas igualmente nos Estados Unidos. Eram os novos estudantes, para os quais havia problemas específicos: afinal, qual é a especificidade da universidade? Por que essa passagem é importante? O que devo aprender na

universidade e com a minha experiência de universitário? Na realidade a passagem entre o ensino médio e o ensino superior impõe ou implica um conjunto de aprendizagens, uma aculturação, para poder decodificar as exigências da universidade. Esta não funciona como um estabelecimento de ensino médio. Nela, o saber não significa a mesma coisa do que na escola de educação básica. Na verdade, o funcionamento pedagógico da universidade é muito diferente do funcionamento das escolas de outros níveis de ensino. Nas escolas de ensino médio os professores são presentes, há um controle maior, tudo é muito controlado pela pedagogia, a pedagogia é onipresente, há menos liberdade e o estudante é, efetivamente, muito mais obediente. Na universidade, os professores demandam aos estudantes que se tornem autônomos, que abordem um saber, no quadro de um projeto intelectual, enquanto que no ensino médio, há um currículo obrigatório, como a literatura, a história, a matemática, as ciências, por exemplo. Mesmo se o estudante não está interessado, ele deve, finalmente, aprender tudo isso, para poder dar prosseguimento aos seus estudos. Na universidade, ele escolhe um campo de saber: a sociologia, a psicologia,

o inglês, a física, a química, ou a agronomia, entre outros. Essa escolha faz parte de um evento maior, porque, finalmente, o estudante, ao escolher um campo, mostra um desejo, mostra a sua vontade de se tornar um especialista ou até mesmo um pesquisador na matéria. Ou seja, quando se aprende inglês no ensino médio é, comumente, para se ter uma boa nota e para poder passar para o nível seguinte, mas quando se aprende inglês na universidade, é para, em seguida, praticar o inglês na vida, no contexto de uma atividade profissional, ou mesmo para se tornar um pesquisador sobre a literatura inglesa, para refletir sobre a língua inglesa, sobre a cultura inglesa. Esse tipo de exigência não existe no ensino médio e é por isso que a relação com o saber, na universidade, muda radicalmente.

EP: O senhor abordou a passagem da educação básica para o ensino superior e o relevante papel dos professores nesse contexto. O que mais o senhor poderia sinalizar sobre o papel dos professores universitários durante esse “ritual de passagem” dos jovens ingressantes na universidade, para além do aspecto meramente pedagógico?

SP: Se a passagem entre o ensino médio e a universidade marca uma mudança necessária e importante na relação do estudante com o saber, a relação com os professores, igualmente, muda na universidade. Os professores universitários têm menos tempo. Eles estão mais distantes. Eles fazem exigências aos novos estudantes que não são, frequentemente, muito claras. Eles dizem aos seus alunos: “é preciso fazer isso”, “é preciso fazer aquilo”, mas sem explicitar de maneira clara como se deve fazer. Então, é o estudante que deve decodificar o seu professor, compreender o seu professor. Compreender o que é o rigor, o que é a metodologia de determinado tipo de trabalho, como se deve produzir um fichamento, como se deve preparar uma dissertação, como se deve responder às exigências no que concerne a um dever. Tudo isso os estudantes devem aprender para poder responder às exigências acadêmicas da universidade. Em outras palavras, quando se faz a matrícula na universidade tem-se uma carteirinha, mas não é com essa carteirinha que se torna um estudante. É com a compreensão das exigências da universidade, das exigências acadêmicas, que os estudantes podem dizer “eu sou um estudante”. Porque

é só a partir disso que eles conseguem compreender o seu professor e utilizar a mesma linguagem que a dele. Quando os estudantes recém ingressados na universidade conseguem decodificar a fala do seu professor, compreender porque é preciso aprofundar, porque é preciso formular hipóteses, porque é preciso problematizar, porque é preciso triar as informações, porque um ou outro procedimento é pertinente e porque um ou outro procedimento não é tão pertinente, os estudantes tendem a dar um salto qualitativo em relação a forma como eles lidam com o saber. É compreendendo tudo isso que ele se torna, na realidade, efetivamente, um estudante. É por isso que os alunos universitários devem efetuar uma espécie de afiliação intelectual: para poder, de alguma maneira, tornarem-se estudantes, ou seja, alguém que é membro da comunidade universitária composta de professores e estudantes. Ao se tornarem membros da comunidade, eles compartilham da mesma linguagem, dos mesmos códigos, das mesmas falas. E jogam o jogo da universidade conhecendo as suas regras, pelo fato de aprender, de desenvolver alguma coisa, de contestar, de criticar, de produzir, de escrever, de ler, de enfrentar todas as atividades que lhes são propostas na universidade.

EP: Como a sociologia da educação compreende e analisa a chegada desses novos estudantes universitários e as suas passagens da educação básica para o ensino superior?

SP: Uma das diversas consequências da ruptura entre a educação básica e o ensino superior é a perpetuação da defasagem entre o mundo acadêmico e o mundo dos estudantes: os estudantes fracassam, vivem dificuldades importantes ou abandonam a universidade sem diploma ou sem ter aprendido. As atitudes conservadoras, as atitudes de rejeição no que diz respeito à aprendizagem se desenvolvem. Esse fenômeno não é unicamente pedagógico; ele é também sociológico ou um fenômeno que pode e que deve ser objeto de investigação da sociologia da educação. A evasão, o fracasso, a repetência, as dificuldades escolares, os estudantes que não aprendem; todas essas questões não podem ser compreendidas como um fenômeno apenas educativo ou pedagógico. Trata-se, na verdade, de problemas maiores, um verdadeiro golpe econômico. Isso porque o Estado que financia a universidade espera outro desempenho desta.

O Estado espera uma universidade onde os estudantes se saiam bem e aprendam porque se os novos estudantes formados na universidade não forem operacionais no mercado, eles não conseguirão desenvolver trabalhos importantes nas atividades profissionais e de pesquisa, não conseguirão trabalhar, na economia de hoje, fundada nos saberes. Recentemente eu li um artigo na *internet* muito interessante sobre a economia do futuro. O artigo revelava que mais de 80% das atividades econômicas, dentro dos próximos vinte anos, estarão diretamente ligadas às novas tecnologias. Será preciso preparar os estudantes para essa grande mudança da economia do futuro. Eles não podem continuar a ir sistematicamente à universidade para reaprender, para obter outro diploma, para simplesmente se readaptar em relação às exigências ao mercado de trabalho. Não se pode apenas oferecer o acesso dos estudantes à universidade. É preciso que eles sejam capazes de se autoformar, de desenvolver, de inovar, de criticar, de ir mais além nas suas atividades, de aceitar mudanças importantes, de ser um trabalhador sempre ofensivo. Formar esse tipo de estudante impõe uma formação aberta, uma

formação crítica, uma formação na qual os estudantes aprendem em profundidade e não superficialmente. Enquanto os estudantes não estão nessa perspectiva, enquanto os estudantes não aprendem dessa maneira – mesmo se, no plano formal, eles obtêm sucesso –, não se forma pessoas adaptadas às exigências acadêmicas, às exigências econômicas, às exigências do mercado de trabalho e, igualmente, às exigências científicas e tecnológicas do mundo atual que não para de mudar. É por isso que a sociologia da educação tem se debruçado sobre a chegada desses novos estudantes universitários e as suas passagens da educação básica para o ensino superior. Essa questão da passagem, que diz respeito à reorientação, ao fracasso e às dificuldades vividas pelos estudantes em suas trajetórias universitárias, tornou-se um tema de preocupação para todo mundo: para o poder público, para os governantes, para a sociedade. E, à universidade, demanda-se, de forma cada vez mais contundente, uma reflexão sobre a sua pedagogia, sobre a forma como os estudantes são acolhidos, acompanhados, formados na universidade, para verificar o que falta na universidade para melhor integrar os estudantes.

EP: De acordo com o senhor, parte dos novos estudantes universitários não é motivada ou não foi bem preparada na educação básica. Nesse quadro, qual seria a responsabilidade da universidade? Ela poderia de alguma forma ajudar os estudantes a recuperar os atrasos eventuais causados pela sua formação anterior ou a universidade está condenada, sistematicamente, a um resultado de desempenho não muito positivo?

SP: Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o porquê e o como do fracasso, sobre o porquê e o como da falta de bom desempenho na universidade. Há pesquisas que caminharam, sobretudo, em direção ao percurso anterior para compreender quais são os elementos importantes desse percurso que impedem o aprendizado na universidade. Trata-se de pesquisas sobre o capital cultural, sobre a relação com a linguagem, sobre a relação com os saberes. São pesquisas orientadas, em grande parte, pelo passado ou pelo percurso biográfico anterior do estudante, por assim dizer. Esses estudantes têm uma herança escolar que talvez não seja favorável ao aprendizado universitário.

Certos estudantes possuem uma herança escolar que os ajuda, uma herança que permite aos estudantes se adaptar e aprender na universidade, uma herança que produz rendimentos. Há pesquisas, igualmente, que se interessaram pelos fatores ligados às condições de vida, ligados à origem social dos estudantes, aos fatores que pesam sobre o seu percurso universitário, mas esses elementos não estão ligados, diretamente, à pedagogia e ao contexto universitário. É antes, por exemplo, o meio social, o meio cultural. Diferenças entre os estudantes estrangeiros e os estudantes locais, entre os estudantes que têm pais estrangeiros ou pais que não falam talvez muito bem o idioma. Há variáveis que são mobilizadas para poder explicar e compreender os diferentes tipos de percursos universitários: de sucesso, de menor sucesso, de fracasso. Entretanto, no que concerne a esses fatores, talvez o grande problema seja que essas pesquisas se interessam apenas pelos dados que não estão ligados diretamente à aprendizagem, e sim pelos dados que remetem aos fatores que influenciaram de outra forma ou anteriormente o destino do estudante. Há uma terceira família de pesquisas que têm sido desenvolvidas mais

recentemente que se interessa, entre outros aspectos, pelo ambiente de estudos e por seu impacto sobre o futuro do estudante. Quando eu me refiro ao ambiente de estudos eu estou considerando o ambiente social da universidade, o ambiente social do departamento no qual o estudante desenvolve a sua formação, a relação pedagógica direta nos grupos de estudo e de pesquisa, os programas propostos aos estudantes, as atividades e os tipos de avaliação propostos em cada grupo. Isso porque as pesquisas sobre a pedagogia universitária demonstram que a forma como um grupo é concebido, apresentado, animado, trabalhado pelo professor e avaliado exerce um impacto muito forte na maneira como o estudante investe na sua aprendizagem. Pode-se aprender de maneira superficial quando o curso leva o estudante a memorizar, a reproduzir um saber e não ajuda o estudante a refletir, a se tornar um aprendiz autônomo. Ao contrário, um curso que é concebido para permitir que o estudante reflita, que é concebido para permitir que o estudante mobilize seus conhecimentos e os conecte com a aprendizagem de suas experiências anteriores, um curso capaz de exigir que o estudante interprete os

diferentes tipos de saberes postos na universidade tende a contribuir para a formação de estudantes mais intensos, mais complexos e mais rigorosos intelectualmente. Um curso como esse, mais crítico e comprometido com os seus estudantes, pode melhorar a aprendizagem dos seus estudantes e dar um sentido à sua aprendizagem. É possível construir um curso assim, por exemplo, com trabalhos em grupo e com trabalhos mais reflexivos que promovam a autonomia intelectual dos estudantes. Trabalhos que levem o estudante a se remeter a diferentes referências contraditórias para produzir um documento sintético, inteligente, problematizado, com hipóteses, com um conjunto de saberes e de conhecimentos, às vezes, opostos. Ações que exijam a mobilização do espírito crítico dos estudantes em conjunto com a utilização de metodologias mais rigorosas. São essas aprendizagens que levam o estudante a aprender, a aprender melhor, a aprofundar seus conhecimentos. Se a pedagogia não favorece essas atividades, o estudante fica à margem da universidade. Porque a universidade tem um centro, onde se aprende bem e, em seguida, há a periferia, onde os estudantes são de alguma forma mantidos longe do

centro. Isso significa que, quando se está no centro, aprende-se bem, compreende-se o professor, compreende-se o objeto do trabalho universitário. Todavia, quando não se está no centro, quando se está em outro lugar um pouco distante, se está na margem e não se aprende bem. Todo o esforço da universidade na superação dos atrasos eventuais causados pela formação anterior dos estudantes deve se resumir a uma premissa: à tentativa de se evitar “empurrar” os estudantes para a periferia. O esforço da universidade deve ser o de se concentrar em trazer os estudantes da periferia para o centro.

EP: Objetivamente, como essa terceira família de pesquisas do campo da sociologia da educação lida com a herança escolar dos estudantes universitários?

SP: Essa família não quer negar a importância da herança escolar. O objetivo não é o de desconsiderar o peso dessa herança dos novos estudantes. O objetivo não é negar o impacto do meio familiar ou o impacto da socialização inicial do estudante. Porém, a questão que essa terceira família de pesquisas se coloca é: o

estudante está condenado, em relação à primeira etapa? Ou seja: nenhuma mudança é possível, depois de entrar para a universidade? Todas as cartas já estão na mesa? Ou há a possibilidade de algum tipo de conversão, mesmo se, no ensino médio, não se tenha sido um aluno brilhante, um aluno mobilizado? É sobre esse ponto que essas pesquisas trabalham. E há muitas pesquisas sobre essa temática, tanto na sociologia, como na psicologia e mesmo na ciência da educação. Talvez estes sejam os campos que mais têm investido nessa questão. Existe ainda outra questão colocada por esse terceiro grupo de pesquisas no que concerne à relação entre a qualidade da aprendizagem e o sucesso universitário. Dito de outra maneira: os estudantes de maior sucesso são aqueles que obtêm seus diplomas muito rapidamente, em um percurso perfeito? Ou, igualmente, a qualidade conta? Na aprendizagem, essa dimensão da qualidade pode ser examinada, pode ser trabalhada? O sucesso no ensino superior também pode ser compreendido apenas por meio de dados estatísticos simples e, nesse caso, bastante simplórios: aponta-se quantos estudantes entraram em tal ano, quanto saíram em tal ano, quantos conseguiram obter

seus diplomas em três anos, quantos em quatro anos e quantos em cinco anos; aponta-se um determinado porcentual de sucesso de 60%, ou de 64%, e são produzidos indicadores que sejam capazes de traduzir esse desempenho universitário. Para mim isso é apenas uma das dimensões da realidade. Há uma segunda dimensão, no que concerne à qualidade. É preciso saber como eles aprenderam. Porque nós não podemos tratar os estudantes como se eles estivessem na primeira parte do ensino fundamental, como se estivessem na segunda do ensino fundamental ou mesmo como se estivessem no ensino médio. Na universidade, aprender deve se tornar o objeto de um trabalho intelectual porque ele está relacionado com um projeto intelectual ou profissional, e com a mobilização pertinente dos saberes que se espera de uma universidade. Para poder ser pertinente no mercado de trabalho, no domínio da pesquisa e mesmo na vida social, é preciso que essas aprendizagens universitárias sejam utilizáveis de maneira pertinente pelo estudante. É preciso que se possa mobilizá-las, de maneira apropriada, em contextos diferentes: econômico, familiar, social, pessoal, intelectual, entre outros. É essa dimensão que está ausente nos

indicadores de desempenho. Quando se afirma que 65% de sucesso em tal carreira, 60% em tal carreira ou 50% em outra, para dizer que a primeira carreira tem um desempenho melhor do que as duas outras, esquece-se, por meio desses indicadores, o que está por detrás dos próprios indicadores. Do ponto de vista qualitativo, trata-se de números pouco eficientes. O fato de obter um diploma significa obter um aprendizado? As pesquisas mostram que não. Não é, de jeito nenhum, a mesma coisa. Pode-se obter um diploma, pode-se obter as notas para validar o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano e, assim, satisfazer as exigências formais da universidade, ainda que fazendo um trabalho superficial. Os trabalhos suecos, britânicos e australianos – depois norte-americanos, belgas e franceses – sobre a qualidade de aprendizagem mostraram que, finalmente, todo mundo não aprende da mesma maneira, mesmo se se tenha um bom desempenho. Nos trabalhos britânicos e suecos sobre as concepções de aprendizagem três abordagens diferentes foram desenvolvidas. Uma abordagem dita superficial ou de superfície, na qual o estudante responde, mas sem aprofundar o seu saber, utilizando

práticas que dizem respeito, antes, à memorização e à reprodução. Na realidade, tenta-se considerar a atividade como um dever: é preciso ficar livre desse dever para satisfazer o professor, mas não para aprender. Os estudantes deveriam saber que não são as notas que interessam, são os saberes, suas hipóteses, sua mobilização, seu sentido, seu significado em relação à realidade social, em relação à sua própria experiência e sua relação com os outros saberes. Esses elementos estão ausentes na reflexão do estudante que é capaz apenas de responder a questão de maneira superficial. A segunda abordagem é conhecida por abordagem em profundidade. O saber tem um valor para o estudante. Isso significa que ele aprende literatura porque ela lhe interessa. Ou que ele aprende física, porque é bastante interessado pela área de conhecimento. Então, há um sentido na aprendizagem. A questão do sentido é central. Para dar um sentido ao saber é preciso que cada estudante se questione: por que eu aprendo? Para que serve isso? Como eu posso mobilizar esse saber? Quando eu não compreendo uma coisa, o que é preciso fazer para aprender? Como se pode aprofundar em algum assunto?

Talvez, lendo outra coisa? E, assim, em profundidade, aprende-se, na realidade. Aprende-se a dar um sentido ao estudo, à aprendizagem. Na verdade, há um diálogo entre o estudante e ele mesmo, o estudante se debate em um diálogo interno para se perguntar: na realidade, o que eu faço? Por que eu falo de tal coisa? Por que o professor fala de tal coisa? Por que eu não consegui fazer tal coisa? Ele consegue refletir sobre sua maneira de aprender. E consegue, progressivamente, corrigir seus atrasos, ir mais longe, ir além do que o professor pede, ir além do que os outros estudantes, talvez, façam. Esses estudantes não se satisfazem com o dever, com as exigências impostas pela pedagogia. Entretanto, há ainda uma terceira abordagem destacada por esses estudos britânicos e suecos, conhecida por abordagem estratégica. Esta se refere aos estudantes que querem ter um bom desempenho, que desejam seguir rapidamente a sua trajetória e concluir, com sucesso, o seu percurso. Eles desejam ter boas notas, se formarem com menção. Nesse caso, alguns estudantes conseguem aprofundar um pouco os seus estudos, mas não sistematicamente. Trata-se de uma perspectiva do bom desempenho

na qual a abordagem é superficial e estratégica. As motivações estudantis são extrínsecas, são externas ao saber e pesam mais sobre a prática estudantil. Obter uma nota, obter sucesso, ser apreciado pelos pais, ser apreciado pelos professores. Todas essas motivações não têm nada a ver com o saber, com a atividade da aprendizagem. Diferentemente de uma perspectiva de profundidade em que as motivações são intrínsecas, essas motivações não estão no centro da atividade estudantil.

EP: O senhor ressaltou que parte das pesquisas sobre os estudantes universitários tem sido desenvolvida no campo da psicologia. Entretanto, quais seriam as contribuições específicas de investigações do campo da sociologia da educação para a temática e quais têm sido as conclusões de seus trabalhos de pesquisa?

SP: Minha análise, na França, privilegiou-se do estudo de discentes em ciências humanas e sociais. Durante três anos de trabalho minha pesquisa apontou resultados que caminham em direção aos resultados obtidos nos estudos de suecos, de

britânicos, de norte-americanos ou de belgas. No entanto, trabalhei com outra abordagem, uma noção que optei por chamar de perspectiva. Por que eu não utilizei as mesmas abordagens dos outros estudos e optei pela noção de perspectiva? Justamente porque os outros trabalhos derivam de ótica psicológica e, para esses tipos de estudos, a abordagem é alguma coisa muito individual. Eu trabalhei a partir da visão sociológica em que a perspectiva é uma transmissão em situação. Isso quer dizer que, para mim, a perspectiva do estudante, o sentido que o estudante dá ao fato de aprender na universidade, ou a perspectiva da aprendizagem, é o que significa a relação com o aprendizado na universidade. A perspectiva estaria em ligação direta com a biografia do estudante, mas, igualmente, com o contexto universitário. Essa premissa resume toda a diferença. No campo da sociologia, a socialização do estudante e a forma como o estudante percebe o contexto e, em seguida, se mobiliza na relação com esse contexto, pesa muito sobre a sua atividade e igualmente sobre o seu engajamento. Eu operei em uma perspectiva compreensiva que concerne, antes de tudo, em compreender os estudantes que são intelectualmente mobilizados,

que conseguem dar um sentido personalizado ao saber, que aprendem ou desenvolvem muito, ou porque eles são rebeldes e amam o saber, ou porque eles têm uma relação desinteressada com o saber. Isso significa que não há motivação de nota ou motivação de recompensa outra além da aprendizagem. Por meio desse estudo eu observei que os alunos universitários não aprendem da mesma maneira, não dão o mesmo sentido ao fato de aprender, não se mobilizam da mesma maneira e não produzem investimentos da mesma maneira. Para esses estudantes, o tempo, por exemplo, não é contado. Eles não me disseram: “Ah, eu já trabalhei uma hora, é o suficiente” ou “Eu trabalhei duas horas e meia, é o suficiente”. A ideia deles é compreender. E, para compreender, não há uma relação de custo e benefício. “Eu gastei tanto tempo e eu espero tal nota”. Não é essa relação econômica com o tempo e com o investimento que esses estudantes desenvolviam ao longo de seus percursos. Depois, há a perspectiva de sucesso dos estudantes que almejam as melhores notas e o percurso mais rápido. Esses estudantes aprendem, às vezes, bem, mas a grande diferença com o primeiro grupo é que esse é

muito motivado por coisas que não estão em ligação direta com o saber. Como por exemplo: ter uma bolsa, ter um bom emprego depois, ter um salário elevado depois, ser apreciado pelos professores, ser apreciado pelos pais. Todas essas motivações são extrínsecas em relação à aprendizagem. Mas como esses estudantes aprendem? No meu trabalho esses estudantes eram majoritários: cerca de 40% dos estudantes estavam nessa categoria. Depois, no contexto francês, analisei os estudantes minimalistas. Ou seja, aqueles estudantes que tentam fazer o mínimo possível para alcançar seus objetivos. Eles não vão mais longe, porque, para eles, o saber não tem um sentido. É, antes, o diploma; o fato de ter os estudos universitários que conta. Às vezes, eles aprendem coisas, mas de maneira bastante superficial. Por fim, um último grupo: aquele em que, de modo geral, estariam os estudantes que vivenciam uma ruptura no que concerne à sua carreira. Eles participam menos nos cursos, não seguem todas as atividades, eles são frequentemente ajudados por outros estudantes e eles não compreendem o que os professores dizem nas aulas. Tais estudantes estão se marginalizando e sendo marginalizados pelo contexto do ensino superior. Essas quatro

perspectivas coabitam na universidade e, um pouco, traduzem a diversidade de tipos de estudante que existem nela. Nós temos estudantes que investem bem, que são “verdadeiros estudantes”, na acepção do termo; os estudantes estrategistas, que vivem a universidade em função de um desempenho; os estudantes minimalistas e os estudantes que não trabalham suficientemente ou que não trabalham de jeito algum. Essas quatro figuras estão presentes na população estudantil. Como eu demonstrei no meu trabalho, a questão central é como a pedagogia consegue mudar os estudantes. Como um estudante minimalista pode se tornar, eventualmente, um estudante compreensivo? Ou mudar um estudante estrategista para lhe permitir dar um sentido ao saber e se transformar em um verdadeiro pesquisador, por exemplo? No meu trabalho eu procurei mostrar que quando o estudante tem uma boa percepção do seu meio, isso ajuda a desenvolver o seu engajamento. Quanto mais um estudante aprecia, melhor o estudante se engaja no trabalho. Quando se está engajado é mais provável que haja uma integração melhor, porque há o interesse do estudante. E às vezes pode ocorrer o

inverso também. Porque se foi bem acolhido, se se permite ao estudante melhor compreender o sentido de tal e tal coisa, ele se engaja melhor. É difícil estabelecer um laço linear e mecânico entre os dois, mas uma certeza meu trabalho produziu: o meio e o contexto de estudos influenciam positivamente na carreira e no futuro do estudante, sobretudo, no que concerne aos estudantes um pouco mais frágeis. Ou seja, a universidade precisa desenvolver ações que visem os estudantes que não são muito motivados, os estudantes que não possuem uma trajetória escolar anterior muito brilhante, os estudantes que hesitam sobre o seu futuro, os que não sabem. Isso quer dizer que, principalmente para esses estudantes, um meio ruim ou fraco ou um meio que é mal percebido pode ser uma catástrofe, um golpe fatal, porque quando um meio ou um contexto é mal percebido, o estudante termina por se dizer: “Eu não aprendo, então eu abandono” ou “acho que eu não sirvo para isso”. Para esses casos, as dúvidas sobre a sua permanência no ensino superior são muito mais importantes quando o meio não o ajuda. É por isso que, finalmente, a socialização universitária é um momento crítico. Na vida social

uma passagem é sempre precisa e é necessário refletir sobre os momentos transitórios, os momentos de passagem, seja na sociedade como um todo, seja no sistema educativo. Embora a sociedade em sua totalidade não seja o objeto específico de minhas questões, talvez eu possa afirmar que, nas sociedades tradicionais, por exemplo, o casamento seria um rito de passagem importante, ele marcaria a transição entre a vida da adolescência ou da infância e a vida adulta. O casamento servia para dizer a um jovem: “Pronto, acabou. O momento adolescente ou o momento da infância terminou. Agora você é um adulto. Então, você deve assumir suas responsabilidades enquanto adulto: você precisa trabalhar, ter filhos, assumir responsabilidades no seio da família”. Nesses casos o casamento era a cerimônia que ajudava a compreender e a interiorizar um momento importante da vida. No sistema educativo nós deveríamos fazer a mesma coisa, porque cada passagem é problemática: entre a primeira parte do ensino fundamental e a segunda parte do ensino fundamental, entre o ensino fundamental e o ensino médio e, finalmente, entre o ensino médio e a universidade. Mas a última transição

é muito mais problemática, porque o cerne da questão muda consideravelmente. A aprendizagem na universidade é muito diferente em relação à aprendizagem no ensino médio. O contexto muda consideravelmente e, além disso, muda profundamente. Nós vivemos dois tipos de socialização: uma no nosso primeiro período de vida, a que chamamos de socialização primária e, em seguida, nós vivemos sistematicamente, para poder nos adaptar às diferentes situações, uma socialização secundária. Para se adaptar à vida social em geral é preciso, sistematicamente, viver essa socialização secundária. E nós devemos propor essa socialização secundária na entrada da universidade para que os estranhamentos vividos pelos estudantes no início dos seus percursos sejam mais rápidos, menos conflituosos e menos duros para eles. É preciso ajudar os estudantes a se tornarem estudantes reais. É preciso ajudar os estudantes a compreender melhor o cerne da questão na universidade, a controlar melhor as práticas universitárias, no plano metodológico e a aprender a aprender de outra forma. É o desafio mais importante. E há uma dimensão metacognitiva nessa história, aquilo

que se refere ao conhecimento que se precisa ter sobre a sua própria maneira de aprender. Por exemplo, se aprende essencialmente na biblioteca, se aprende ao memorizar, se aprende ao reescrever as coisas. São elementos metacognitivos das práticas de estudos. As universidades, tradicionalmente, talvez não tivessem necessidade desse esforço porque os estudantes eram suficientemente motivados e tinham um bom percurso. Atualmente, entretanto, temos estudantes que vêm de horizontes sociais escolares muito diferentes e, inclusive, estudantes que estão retomando os seus estudos, adultos que voltaram a estudar, e que não têm a mesma bagagem, o mesmo capital cultural, o mesmo conhecimento metodológico e a mesma autonomia intelectual para se integrar facilmente na universidade e ela deve estar consciente dessa questão.

EP: O que a sua pesquisa pode especificamente revelar sobre a forma como os novos estudantes universitários aprendem?

SP: O resultado mais relevante de meu trabalho é o fato de que os estudantes são capazes de mudar sua forma de aprender. Minha pesquisa demonstra

que, finalmente, não se é ruim ou não se é bom por todo o tempo; pode-se mudar. Nos dois sentidos, quando eu digo. Ou seja, é possível ser muito bom no ensino médio e mesmo no começo do percurso universitário e se tornar, progressivamente, pior e menos performático. E o inverso é igualmente real: é possível ser fraco, por exemplo, no ensino médio, e conseguir se mobilizar no ensino superior. Na verdade, como professor, se eu ensino é porque eu considero que os estudantes, todos eles, são capazes de aprender. É com essa premissa que eu devo abordar uma turma ou a pedagogia. Do meu ponto de vista, é preciso uma mudança no discurso universitário “de sempre”. Tradicionalmente, na universidade, não se fala muito de pedagogia. Os professores, historicamente, eram sábios e ser sábio bastava para ser capaz de transmitir um saber. É por isso que os professores universitários têm um dos raros ofícios para o qual não havia formação. Nós, os professores universitários, somos recrutados a partir de nossos dossiês científicos, a partir de nossas pesquisas. Nós não somos recrutados em função da nossa pedagogia, apesar de esta ser uma atividade muito importante na nossa

profissão e para a qual não fomos devidamente formados. Muitas pesquisas do campo da sociologia da educação e da ciência da educação demonstram que os professores, na realidade, têm concepções de ensino muito diferentes. Há professores que fazem cursos muito magistrais, com uma transmissão muito magistral, com muito pouco contato com os estudantes, muito distantes, porque eles consideram que os estudantes são suficientemente grandes para se virar e aprender. Há professores que são muito mais pedagógicos, que são muito mais próximos da realidade estudantil. Finalmente, há os professores que não trabalham em faculdades de educação e que não são formados em pedagogia e que acabam por inventar sozinhos as suas práticas pedagógicas, sem ter aprendido em algum lugar, sem mesmo, às vezes, discutir no seio do grupo ou do departamento aos quais eles pertencem. Apenas muito recentemente esse discurso sobre a formação dos professores universitários tem mudado. Nos Estados Unidos e no mundo anglo-saxão fala-se em formação de professores e sua relação com a pedagogia porque não se pode pedir a um grande professor, que

escreveu muitos artigos, que é muito conhecido no mundo acadêmico, para seguir um curso a fim de aprender como se deve dar aulas. Historicamente, depois do século XIII, os professores universitários obtiveram duas prerrogativas muito importantes: a primeira, a autonomia pedagógica; ou seja, ninguém poderia ensinar a um professor da universidade como se deveria ensinar. Isso foi, historicamente, de alguma forma, uma conquista. A segunda prerrogativa foi o fato de que, na universidade, os professores recrutam os seus próprios colegas. Isso não existe em nenhuma outra instituição do mundo. Isso significa que não se confere esse poder a nenhum outro profissional em nenhuma outra instituição do mundo. Trata-se, unicamente, de uma atividade que ocorre na universidade. Por exemplo: nas instituições de ensino da educação básica os professores não recrutam os outros professores; em uma usina, os operários não recrutam os outros operários. Na universidade, ao contrário, são unicamente os professores que recrutam seus próprios colegas. Isso faz com que a cultura universitária, embora em constante mudança, seja cuidadosamente reproduzida.

TRABALHOS DE SAEED PAIVANDI DISPONIBILIZADOS NO BRASIL

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PAIVANDI, Saeed. A avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

NOTAS

1. Historiador (PUC-Minas) e pedagogo (UFMG), mestre e doutor em Educação (UFMG). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
2. Historiadora e mestra em educação (UFMG), doutora em história (UFMG) e em letras (Université Rennes 2, Université d'Haute Bretagne, França), estágio pós-doutoral em história (UFMG) e pós-doutoranda em educação (UFMG).
3. Pedagoga (UEMG), mestra em educação (UFMG), doutora em educação (UFF), estágio pós-doutoral em educação

- (UFMG). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
4. NT: Na França, habilitação específica para a orientação de trabalhos acadêmicos. Na forma de um diploma de ensino superior, a habilitação funciona como uma autorização para supervisionar investigações científicas. Na forma de uma tese, a *habilitation* credencia à candidatura a um cargo de magistério no ensino superior. Não há correspondente direto no sistema de ensino brasileiro.
 5. NT: Trabalho ainda não publicado no Brasil. Tradução literal para o original em francês *L'acte d'apprendre dans le contexte universitaire français*.
 6. NT: As *Grandes Écoles* são instituições de ensino superior francesas independentes do sistema universitário. Elas recrutam seus discentes por meio de um processo seletivo de concurso próprio e se destinam a formar as elites intelectuais e os dirigentes políticos do País.
 7. NT: Optamos por adotar a nomenclatura brasileira atual no que concerne aos níveis de ensino. Essa opção tem por objetivo facilitar a compreensão do leitor. Sendo assim, quando o entrevistado se refere ao ensino secundário francês utilizamos, por correspondência, a expressão *ensino médio*, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima; FISCH, Gicele; REGIS, André. Escolhas por estabelecimento escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33^a. reunião anual 2010, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2010.
- BEZERRA, José Arimatéa. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001c.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ÉRNICA, Maurício, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, Maio/ago. 2012.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução Ramon A. Vasques, Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.
- LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na

criação dos filhos em famílias negras e brancas. Tradução Viviane Caldeira Ramos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

MAZZILLI, Rosa Nilda; GANDRA, Yaro Ribeiro. Consumo alimentar de pré-escolares matriculados nos Centros de Alimentação do Pré-Escolar (CEAPes) e de suas respectivas famílias. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, n. 15 (supl.), p. 23-31, 1981.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David. ECOB, Russel. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 153-162.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998a.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998b.

_____. *Elites econômicas e escolarização*: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195 f. Tese (Concurso Público para o cargo de professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair (Orgs). *Família & Escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Luiz César de Queirós; KAZTMAN, Rubem (Orgs). *A cidade contra a escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ; Uruguai: IPPES, 2008.

SALATA, André Ricardo. *Nova pobreza urbana e reprodução das desigualdades sociais*: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social. 2007. 55 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.