

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**Faculdade de Letras e Ciências Sociais**  
**Departamento de Arqueologia e Antropologia**

Curso de Licenciatura em Antropologia

**A escola como “mercado de trocas” extra-pedagógicas: um estudo sobre processos de construção de sucesso numa escola na cidade de Maputo**

**Autor:**

Hélder Pires Amâncio

**Supervisor:**

dr. Emídio S.V. Gune

Maputo, Março de 2013

**A escola como “mercado de trocas” extra-pedagógicas: um estudo sobre processos de construção de sucesso numa escola na cidade de Maputo**

**Autor**

---

Hélder Pires Amâncio

Trabalho de Culminação de Estudos apresentado na modalidade de Projecto de pesquisa em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de licenciatura em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane.

**O supervisor**

**O presidente**

**O oponente**

Maputo, Março de 2013

<b>Índice</b>	
<b>Declaração</b>	
<b>Dedicatória</b>	
<b>Agradecimentos</b>	
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo I: A problematização do “sucesso” escolar</b> .....	<b>6</b>
1.1. Tendências de explicação do sucesso escolar .....	6
1.2. Quadro teórico e conceptual .....	16
<b>Capítulo II: Metodologia</b> .....	<b>18</b>
2.1. Descrição do contexto da pesquisa .....	18
2.2. Método e técnicas de recolha de dados .....	19
2.3.Participantes da pesquisa .....	21
2.4. Desafios e constrangimentos no trabalho de campo .....	21
<b>Capítulo III: A escola como “mercado de trocas” extra-pedagógicas</b> .....	<b>23</b>
3.1. O sucesso escolar para além dos números e das metas.....	23
3.2. O caso de alunos com “medo” de boas notas .....	23
3.3. A escola e o “negócio” do sucesso .....	24
<b>Considerações finais</b> .....	<b>31</b>
<b>Referências</b> .....	<b>33</b>

## **Declaração**

Declaro que este Projecto de pesquisa é original. Que o mesmo é fruto da minha investigação estando indicadas ao longo do trabalho e nas referências as fontes de informação por mim utilizadas para a sua elaboração. Declaro ainda que o presente trabalho nunca foi apresentado anteriormente, na íntegra ou parcialmente, para a obtenção de qualquer grau académico.

Assinatura

Hélder Pires Amâncio  
Maputo, Março de 2013

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho aos meus pais Amâncio C. Chitsatse e Amina Abdul, pois, sem eles não teria conhecido a escola e o seu valor.*

*E aos meus irmãos Nélsia, Marcial, Zauria e Célsio para que sigam o exemplo.*

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar quero endereçar os meus agradecimentos ao meu orientador dr. Emídio V. S. Gune, por me ter mostrado o caminho para o sucesso académico (disciplina e competência), pela forma sábia como orientou-me, pela sua incansável disponibilidade e dedicação no acompanhamento deste trabalho, suas críticas, sugestões, encorajamento, rigor científico e por me ter ajudado a transformar as minhas ideias, passando-as do rascunho ao texto. Obrigado dr. Gune, é um exemplo a seguir.

Agradecer igualmente ao colectivo de docentes do Departamento de Arqueologia e Antropologia que me ensinaram a pensar antropologicamente e que de forma directa ou indirecta me inspiraram, mesmo sem se aperceberem.

Aos meus pais Amâncio C. Chitsatse e Amina Abdul pela atenção incondicional que sempre dispensaram. Aos meus irmãos Nélsia, Marcial, Zauria e Célsio e a minha sobrinha Hélvia, pelos momentos de alegria que me proporcionaram, pela força e encorajamento para enfrentar os desafios e por compreenderem a minha ausência durante os 4 anos.

A Hermínia C. Muianga minha companheira, pelo amor e carinho dispensado, pela paciência e importância que teve na elaboração deste trabalho, mesmo sem se dar conta disso. A ela muito obrigado.

Os agradecimentos são extensivos aos meus colegas da *geração 2009*, especialmente aos meus companheiros de grupo e amigos Nhapossa, Nhabanga, Uamba, Chivangue e dr. Mugabe. A eles meu muito obrigado pelas discussões antropológicas e comentários sugestivos, pelos bons momentos que passamos juntos e pelas crises que ajudaram-me a superar.

Aos meus colegas de trabalho e amigos dr. Parruque e dr. Mahumane pelo apoio moral e a todos aqueles que, embora não mencionados contribuíram para que este trabalho fosse possível vai o meu muito obrigado.

## Resumo

O sucesso escolar tem sido estudado sob ponto de vista do que falta para alcançá-lo, e a partir de uma perspectiva formal. Este estudo analisa processos de construção de sucesso escolar com base em dados etnográficos colhidos numa escola secundária na cidade de Maputo. O mesmo permite problematizar a visão formal de sucesso escolar que domina na literatura e que orienta a lógica do Ministério da Educação (MINED), herança de uma perspectiva positivista. Nessa literatura o sucesso escolar é pensado a partir do binómio ensino – aprendizagem, onde se espera que o aluno aprenda o que é ensinado e, por essa via, atinja os objectivos e adquira as competências definidas pelo programa educacional ou escola, lhe conferindo passagem.

Se por um lado esta lógica de sucesso escolar nos permite compreender os contextos pesquisados por tais autores e a lógica subjacente ao Ministério da Educação (MINED), por outro, pouco nos diz sobre como é que se constrói o sucesso escolar em outros contextos. Daí que este estudo, contrariamente a lógica formal, e a partir de uma orientação teórica construcionista e interacionista revela que o sucesso escolar é negociado pelos alunos, professores e encarregados de educação no quotidiano escolar. Tais negociações envolvem troca de favores sexuais, troca monetária, troca de bebidas alcoólicas, troca de recargas de telemóvel entre outros favores. Neste contexto percebe-se que a escola existe enquanto um “mercado de troca” extra – pedagógica, onde a lógica formal coexiste com a lógica de construção quotidiana de sucesso.

**Palavras – chave:** *Sucesso escolar; negociações e ethos.*

## Introdução

O presente trabalho analisa processos de construção de sucesso numa escola secundária na cidade de Maputo. Este estudo surge no contexto das minhas observações enquanto professor primário, onde constato que os alunos passam mesmo sem atingir as competências e objectivos definidos pelo programa educacional e para o efeito accionam um conjunto de estratégias que lhes permite atingir o sucesso escolar.

A problemática deste estudo deriva da constatação de uma lógica formal de sucesso escolar existente na literatura e subjacente ao Ministério da Educação, associada a predominância do paradigma positivista sobre tais estudos. Tal perspectiva entende o sucesso escolar em dois sentidos, primeiro associado ao desempenho do aluno, em que o sucesso é obtido a partir da satisfação às normas de excelência escolar e progressão nos cursos ou classe. Segundo ligado “a moda da classificação das escolas”, em que sucesso é de um estabelecimento ou sistema escolar, considerados como bem-sucedidos, aqueles que atingem seus objectivos ou que os atingem melhor do que os outros (Perrenoud, 2002:10).

Esta perspectiva essencialista e normativa de sucesso escolar se por um lado enfatiza a dimensão objectiva que contribui para compreender os contextos onde tal lógica funciona, por outro é problemática porque universaliza a ideia de sucesso e os critérios de sua definição, o que levamos a aparente ideia de que é assim como funciona em todos os contextos. A partir dessa lógica espera-se que para todos os alunos tenham sucesso escolar, alcancem os objectivos e as competências definidas pelo programa. Segundo Arroyo (2000) pensar assim é uma miragem, um engano, pois, perdemos de vista as diversas possibilidades existentes de construção de sucesso escolar.

A partir de uma perspectiva lógica - cronológica identifiquei quatro tendências teóricas de explicação para o sucesso escolar. A primeira baseada em critérios da biologia social e da psicologia segundo a qual, o sucesso é consequência natural, fruto das características psicobiológicas herdadas pelo aluno ou seja um dom. Esta perspectiva tem o mérito de ser a primeira tentativa de explicação deste fenómeno, contudo é problemática por importar modelos explicativos das ciências naturais para a compreensão do social e por universalizar a ideia de



sucesso, fechando assim, a possibilidade de existência de diversas formas de sua construção (Pereira, 2005).

Como reacção a abordagem psicobiológica surgiu a perspectiva de défice cultural. Esta teoria introduziu a noção de meio sociocultural como factor explicativo do sucesso ou fracasso escolar e buscou explicar o sucesso sob ponto de vista do que falta para alcança-lo, localizando as causas no défice cultural do contexto de inserção do aluno. Neste contexto problematiza-se o conceito de défice cognitivo e substitui-se pelo conceito de défice cultural. O problema desta perspectiva é que ela baseia-se na ideia de inferioridade cultural e descreve o meio social dos alunos a partir do que não têm, por tanto, procurou compreender o problema do sucesso ou insucesso a partir do que chamo de uma antropologia do não. Outro problema é que tanto nesta teoria, quanto na anterior a escola é inquestionável, contudo embora esta teoria desloque o seu foco para o meio cultural, as explicações biopsicológicas mantinham-se presentes (idem).

A terceira perspectiva explicativa deste fenómeno é a de reprodução social e cultural, onde se podem destacar autores como Bourdieu (1975) e Althusser (1970). É a partir desta perspectiva que a escola passa a ser objecto de questionamento. Nesta abordagem a escola é vista como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais e culturais, nesse contexto as diferenças nos resultados escolares dos alunos são explicadas pelas diferenças de classe. O mérito desta abordagem está na superação das abordagens naturalistas, ligadas a ideologia do dom e da noção de mérito pessoal. Contudo têm também limitações, estas revelam-se quando se busca compreender casos particulares (famílias, indivíduos, professores e escolas concretas), pela sua tendência macrossociológica (Nogueira e Nogueira, 2002:33-34).

A quarta perspectiva e mais actual é a da complexidade, em que pode destacar-se Lahire (1997) como um dos representantes. Esta abordagem defende que o sucesso escolar depende de múltiplos factores que estão em interdependência. A mesma surge como crítica às ideias reprodutivistas, nesse contexto a escola é vista também como produtora de mudanças. Esta linha de reflexão abre espaço para uma análise mais detalhada dos processos de escolarização, não captadas pelas teorias reprodutivistas. Nesta abordagem o sucesso escolar é pensado como sendo uma construção social que se constitui de crenças e concepções compartilhadas (Goddard, Tschannen e Hoy, 2001 *apud* Chechia e Andrade, 2005 e Pereira, 2005)

Esta última perspectiva permitiu-me olhar para o sucesso escolar como um objecto complexo e negociado no quotidiano escolar, mais do que pré-estabelecido por critérios formais definidos pelos programas educacionais ou escola. Este estudo sugere que se pensarmos o sucesso escolar a partir da percepção essencialista, objectivista e universalizante, os professores serão vistos como “corruptos” e alunos como aqueles que “não sabem”. Mas se pensarmos no sucesso escolar como construção contextual, permitir-nos-á perceber as lógicas quotidianas que regulam a sua construção.

Neste caso o estudo revela que o sucesso escolar é negociado pelos alunos, professores e encarregados de educação no quotidiano escolar. Tais negociações envolvem troca de favores sexuais, troca monetária, troca de bebidas alcoólicas, troca de recargas de telemóvel entre outros favores. Neste contexto percebe-se que a escola existe enquanto um “mercado de trocas” extra – pedagógicas, onde a lógica formal coexiste com a lógica de construção quotidiana de sucesso.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresento a revisão da literatura e o quadro teórico e conceptual que orientou a pesquisa. No segundo capítulo apresento a metodologia da pesquisa, com referência a caracterização do contexto da pesquisa, métodos e técnicas de recolha de dados, participantes da pesquisa e os desafios e constrangimentos do trabalho de campo. Finalmente no terceiro capítulo, apresento a escola como “mercado de trocas” extra-pedagógicas, onde mostro como a lógica desse mundo funciona, a partir do cenário dos alunos com “medo” de boas notas e da escola e o “negócio” do sucesso, para além dos números e das metas definidas.

## Capítulo I: A problematização do “sucesso” escolar

### 1.1. Tendências de explicação do sucesso escolar

Neste capítulo irei apresentar as principais linhas de reflexão e constatações dos autores no debate sobre o sucesso escolar. Nessa literatura existem duas macro-tendências de explicação deste fenómeno. A primeira é *naturalista* e a segunda é *sociocultural*. Nestas duas macro-tendências identifiquei quatro linhas de abordagem que irei apresentar neste espaço. Para tal vou apoiar-me à perspectiva lógica – cronológica construída por Pereira (2005).

A primeira linha de abordagem é designada por Pereira (2005) como *fatalismo biológico*, mas também conhecida como teoria do “dom” e enquadra-se na primeira macro-tendência, enunciada em epígrafe. Esta dominou o campo educacional no século XX. Baseada nos pressupostos da biologia social e da psicologia e buscou explicações para o êxito e fracasso escolar, sustentando que estes seriam consequência natural, fruto das características psicobiológicas herdadas pelo aluno.

Nesse contexto, o aluno com maior probabilidade de sucesso escolar seria aquele que herdasse os atributos biopsicológicos ou dons específicos da família e que se materializassem em habilidades intelectuais ou motoras, coeficiente intelectual elevado em raciocínio e habilidade linguística, *etc.* Contrariamente, o aluno sujeito ao fracasso escolar, apresentaria problemas como o desalinho de memória, desconcertos de linguagem, defeitos na ordem motora, inexactidões auditivas e visuais, baixo coeficiente intelectual e outros semelhantes, resultantes e desenvolvidos na gravidez ou na hora do parto, por antecedentes genéticos pré-natais ou seja má formação congénita (Cagliari, 1999 *apud* Simango, 2012 e Pereira, 2005). Assim, construía-se nessa perspectiva um discurso que naturalizava o sucesso e fracasso escolar.

Segundo Pereira (2005) nesse primeiro grupo de estudos, a escola e o processo educativo eram colocados à margem da equação, por serem considerados independentes e objectivos em seus julgamentos. Esta abordagem se por um lado constitui-se como a primeira forma de explicação do sucesso e fracasso escolar, por outro foi bastante criticada por importar modelos de explicação das ciências naturais para a compreensão do social, traduzindo o fracasso como resultado da deficiência cognitiva das camadas populares.

Pesquisas desenvolvidas por Carraher e Schliemann (1993) a partir dos anos cinquenta problematizaram o conceito de *déficit* cognitivo e contribuíram para mostrar que a sua associação à classe popular é um mito. A partir dessas pesquisas em escolas públicas e particulares na cidade de Recife, essas autoras constataram que o desempenho das crianças que frequentavam escolas públicas, era muito semelhante ao das crianças de escolas particulares. Os resultados dessa pesquisa contestam explicações cognitivas para o sucesso e fracasso escolar selectivo das camadas populares, uma vez que, analisando os níveis de desenvolvimento cognitivo, percebeu-se não haver diferenças entre as crianças examinadas, pois, se encontram em níveis cognitivos comparáveis. Será a partir dessas pesquisas que se vão encontrar na desigualdade de oportunidade educacional as explicações para o sucesso ou fracasso escolar.

A partir de então, a perspectiva biopsicológica desloca-se do centro das justificativas do sucesso ou fracasso escolar e abre espaço para uma nova forma de explicação, baseada na noção de meio sociocultural como categoria explicativa do sucesso ou fracasso do aluno. Passasse portanto de uma explicação que localiza nas aptidões ou no “dom” dos alunos as causas do sucesso/fracasso escolar, para uma explicação que transfere essas causas para o meio sociocultural de inserção dos alunos (Conceição *et al*, 1998; Pereira, 2005).

Assim as condições desfavorecidas de vivência dos alunos passam a apresentar-se como principais geradoras de sucesso/fracasso escolar, contudo as características biopsicológicas embora deixassem de assumir um lugar central na explicação mantinham-se ainda como elemento explicativo (Sawaya, 2000; Pereira, 2005).

A teoria da carência cultural, impulsionada por reivindicações de negros e latino-americanos que não alcançavam os melhores lugares na sociedade norte-americana nos anos 70, sustentava explicações que marginalizavam as camadas populares, atribuindo ao aluno que não conseguisse alcançar o sucesso o rótulo de "carente cultural" ou "carente linguístico". Esta teoria baseada na ideia de culturas "inferiores" ou "diferentes" engendrava crianças que não atingiam sucesso na escola (Patto, 1997 *apud* Pereira, 2005).

Nessa altura como aponta Forquin (1995) essas pesquisas tomavam como factores determinantes para o sucesso/fracasso escolar o *meio geográfico* (as diferenças entre o meio rural e urbano) como determinante no prolongamento da escolarização e o *meio social* considerado como

importante na trajetória escolar dos alunos (ligada a desigualdade de acesso escolar). Os alunos considerados “bons” ou “excelentes” eram os provenientes das camadas economicamente estáveis. A sua identidade social era tomada em consideração nas avaliações, independentemente do desempenho escolar que estes obtiveram.

Nesse período a origem das desigualdades no desempenho dos alunos explica-se mais nas diferenciações de ordem social e familiar do que nas disparidades de ordem material e pedagógica entre as escolas (Forquin, 1995).

Patto (1997) destaca outras considerações contidas na literatura desse período, como a forma de descrição do ambiente familiar, normalmente apresentado como pobre ou precário em que termos como “desorganizado” e “superpopuloso” são usados, com frequência, para classificar e justificar o baixo desenvolvimento psicológico da criança. Mais ainda, é apontada a “falta de artefactos culturais” e de estímulos que pudessem favorecer o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se ainda a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes (Sawaya, 2000). Nesse contexto os pais aparecem como modelos inadequados de adultos e incapazes de suprirem às necessidades cognitivas de seus filhos.

A partir da década de setenta a teoria da carência cultural influenciada pelos antropólogos funcionalistas, tornou-se teoria da diferença cultural, segundo a qual as pessoas que não alcançam êxito seriam subcultura diferente da classe média, na base da qual estariam subjacentes os programas escolares. Portanto para esta teoria os alunos dos meios desfavorecidos não seriam bem-sucedidas pela influência de seu meio que dificultaria o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma boa prestação escolar (Patto, 1997:282).

Nessa análise, o foco dos problemas era deslocado do individual para o "ethos"<sup>1</sup> cultural e para as disposições escolares adquiridas no ambiente e nas relações familiares. Entretanto, vê-se que houve, mais uma vez, a tentativa de explicar o sucesso/fracasso escolar por meio de aspectos e factores que recaíam ora sobre o aluno, ora sobre o seu meio familiar. Nesse ponto, a escola continuava sem ser questionada e permaneceria assim por mais algum tempo (Pereira, 2005).

---

<sup>1</sup> “Ethos sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes ...” (Pereira,2005: 46)

No decorrer dos anos 70, foi desenvolvida por autores como Bernstein, Williams, Blank, Brossard *apud* Forquin (1995), uma forte crítica sobre a teoria *déficit cultural*. Para Forquin essas críticas conduzem a um deslocamento importante na explicação do sucesso/fracasso escolar.

Forquin citando Plaisance (1972), Dannequin et al (1975) e Chaveau (1978) defende que o “paradigma culturalista” prega a deficiência cultural como algo da natureza e como propriedade das classes populares, “um pecado original” em relação ao qual a escola seria não só desculpada, mas considerada como remédio privilegiado” (Forquin, 1995:47).

De acordo com estes críticos, deve-se recusar “a etiologia culturalista ingênua”, uma vez que não há grupos sociais culturalmente deficientes em si, mas o que existe são grupos desfavorecidos face à escola. Desta forma os críticos da teoria cultural deslocam o ângulo de análise para a escola e responsabilizam-na pelo fracasso escolar dos alunos de meios populares, é a própria escola que veicula uma cultura estranhas à cultura dos alunos, destruindo suas identidades, e que as desqualificam, ao pretender salvá-las (Forquin, 1995: 47 *apud* Pereira, 2005).

Entre os anos setenta e oitenta surge uma terceira linha de abordagem, esta colocou em questão o papel da escola na “reprodução social”. Nesse contexto destacam-se autores como Bourdieu (1998); Althusser (1970); Baudelot e Establet (1971-1975) Bowles e Gintis (1972). O conjunto de pesquisas desenvolvidas nessa altura preocupava-se em avaliar como a escola eternizava as diferenças e as desigualdades na sociedade. Portanto esse conjunto de pesquisas propunha-se explicar o sucesso e fracasso escolar, nesse contexto destacam-se as teorias *da reprodução social de descendência neomarxista* e as *teorias de reprodução cultural* ou *teorias crítico – reprodutivistas* (Pereira, 2005).

As teorias da reprodução social de derivação neomarxista defendem que a escola mantém estreita dependência com as exigências do mundo laboral, reproduzindo, no seu interior, as condições técnicas e as relações sociais de produção que possibilitavam o ingresso no mundo do trabalho capitalista e a adaptação do aluno às demandas decorrentes de tal mundo. Assim, a escola possibilitava a reprodução da força de trabalho com as qualificações exigidas e inculcava nas consciências das crianças e jovens a ideologia dominante. Desta forma a escola cumpria duas funções, a primeira de garantir a integração dos trabalhadores à hierarquia presente na divisão

social e técnica do trabalho, perpetuando a divisão de classe na sociedade, e mantendo o poder da classe dominante sobre a classe dominada. Portanto nesta teoria acredita-se que as desigualdades escolares explicavam-se pelo papel da escola na reprodução das relações sociais de produção. Nessa lógica, caberia à escola a preparação da força de trabalho afável e adaptada à hierarquia do sistema capitalista de produção. Sendo assim, as diferenças nos desempenhos escolares reflectiam as desigualdades e diferenciações que a hierarquia dos processos de trabalhos demandava de seus trabalhadores (Althusser, 1970; Baudelot e Establet, 1971,1975; Bowles e Gintis, 1972 *apud* Forquin, 1995).

De acordo com Althusser (1970) a escola, a política, a família, a igreja, são Aparelhos Ideológicos do Estado que apresentam duas funções. A primeira é a difusão da ideologia dominante dada pelo estado e pela burguesia e a segunda é a relativa autonomia da escola para ampliar estratégias de difusão dessa ideologia dominante. Para Althusser, a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, por ser a única que tem tempo<sup>2</sup> para sistematicamente actuar sobre o sujeito. Para ele a escola seria também responsável pela produção e reprodução da força de trabalho, pela preparação e selecção de profissionais de diferentes níveis e qualidades para actuar na sociedade. Essa preparação e selecção de pessoas estariam apoiadas na reprodução das relações de produção, pela qual, a escola legitima as diferenças sociais, as de classe e as de *status* e também as relações de poder de dominação e de submissão.

Baudelot e Establet (1971,1975) defendem que, por detrás da aparente unidade da escola, esconde-se uma profunda e fundamental divisão: a existência de duas redes de escolarização que subsistiam nos sistemas de ensino francês a partir de um tronco comum. De um lado havia a rede SS –“secundária-superior” - destinada às crianças das classes privilegiadas, produzindo o trabalhador mental, em que a escolaridade seria longa e o sucesso escolar garantido. Nessa rede, os filhos da burguesia aprendiam a se tornar segundo Forquin (1995:62), “os intérpretes activos da ideologia dominante em vista de manter a dominação de sua classe social”. Do outro lado, existia a rede PP – “primária-profissional” – destinada aos filhos do proletariado, produzindo o trabalhador manual, em que a escolaridade seria abreviada e a doutrinação recebida para a submissão à classe dominante (Baudelot e Establet,1971,1975 citados por Forquin,1995).

---

<sup>2</sup> Tempo de escolarização

Ainda de acordo com Baudelot e Establet (1971,1975) a escola se constituiria como espaço e pretexto para a “luta ideológica de classes”, na qual uns seriam educados para a dominação e outros para a submissão.

Para Silva (1992), essa divisão mantêm-se mais ou menos aparente em diferentes países, nas variadas formas e tipos de escolas públicas que atendem a diferentes classes. As diferenças de formação entre as escolas públicas e privadas se explica porque as escolas privadas estariam produzindo trabalhadores mentais, mais autônomos, e as escolas públicas, na sua maioria, produziriam trabalhadores manuais obedientes e afáveis.

Baudelot e Establet (1975) destacam ainda que as divisões escolares são causadas por um currículo totalmente expresso no código dominante, que beneficia aqueles que foram capacitados no interior da família para dominarem esse código. A escola, naturalmente, penaliza os que não foram assim capacitados que, por não estarem preparados, demonstrariam problemas e dificuldades na aprendizagem (*apud* Forquin, 1995).

Para Bowles e Gintis (1976) *apud* Forquin (1995) não são propriamente os problemas do currículo formal ou os aspectos verbais desse currículo que determinam as desigualdades e diferenças entre as classes sociais na escola, mas antes a estrutura das relações que são vivenciadas no ambiente escolar, que definirão essas diferenças. Para Bowles e Gintis (1976) a função da escola não é apenas a de qualificar mão-de-obra técnica ou especializada, mas sim socializar os alunos para o mundo do trabalho hierarquizado.

A escola para Bowles e Gintis desempenha um papel essencial no processo de "domesticação" dos indivíduos, na preparação de mão-de-obra dócil e que tenha interiorizado os valores do sistema capitalista. Faz isso à medida que os indivíduos aprendem desde cedo "a pontualidade, o respeito pela autoridade (extra familiar), a responsabilidade individual em relação à tarefa a ser cumprida, a exterioridade da recompensa correspondente à actividade exigida..." (Forquin,1995:62). Esses pesquisadores argumentavam que, no sistema unificado das escolas europeias e, também, no norte-americano, “operava-se a selecção dos alunos entre os brilhantes e os medíocres, por meio de currículos vocacionais (profissionais) ou académicos; e socializavam-se os alunos para o lugar social de mando ou de obediência” (Carvalho; Vilela; Zago, 2000:17).



Assim conclui-se que para Bowles e Gintis, a escola, através de sua forma de inculcação, torna-se um importante agente na sustentação de uma sociedade dividida em classes.

Segundo Nogueira (1990) a teoria de reprodução cultural representada sobretudo pela obra de Bourdieu e Passeron (1964,1965,1970) e seus seguidores, o caso de Willis (1991) conferem à escola uma margem de independência em relação à esfera da vida material. Os estudos de Bourdieu e Passeron (1975) vêm reforçar a tese de que as desigualdades no sucesso escolar estão apadrinhadas nas desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Esses estudos denunciam o privilégio de uma cultura legítima da escola, que “reproduz a cultura dominante, contribuindo, desta maneira para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social, onde o sistema de ensino dominante, tende a assegurar-se através do monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu e Passeron, 1975, *apud* Glória, 2002: 35).

De acordo com Bourdieu, a reprodução das desigualdades pela escola, acontece quando no seu discurso igualitário, ignoram-se as diferenças e perpetuam-se as desigualdades. Tais diferenças são evidenciadas na posse do capital cultural que o aluno herda de sua família. Assim, a escola favorece aos mais favorecidos e o contrário aos mais desfavorecidos (Bourdieu, 1998).

Willis (1991) seguidor de Bourdieu descreve os conflitos culturais no interior das escolas, fazendo associação ao sucesso e fracasso escolar dos alunos das camadas populares e às suas futuras escolhas em termos socioprofissionais. Este autor argumenta que os conflitos entre a cultura privilegiada pela escola e a cultura das camadas populares, numa comunidade de trabalhadores, que operam no chão da fábrica, mostram como alunos e professores numa escola vivenciam os processos de produção e reprodução cultural (citado por Mafra, 2003).

Dentro dessa perspectiva, a escola é reafirmada como local de transmissão e reprodução das desigualdades sociais, mas a reprodução dessas desigualdades não se dá de forma submissa e mecânica. Willis (1991) revela o inconformismo e a luta por autonomia no comportamento de doze alunos e ressalta o papel activo desses e de seus professores nas escolhas futuras e no desempenho escolar.

Segundo Mafra (2003) ao examinar as contradições presentes nestas relações, Willis analisa os processos de consentimento espontâneo e de assimilação da cultura escolar, “as manifestações de

sua rejeição e as lutas contra as imposições e constrangimentos incorporados no código social da escola” (Mafra, 2003:121).

Entre os anos setenta e oitenta, a culpa pelo fracasso escolar recai sobre a escola, sobre os professores ou sobre o sistema capitalista, e o fracasso escolar passa a ser identificado, sobretudo, como o fracasso da escola (Pereira, 2005; Binana, 2009). Ao longo desse período, as pesquisas vão se transferindo para o interior da escola, buscando conhecer e avaliar como os processos de escolarização e as desigualdades de sucesso e fracasso entre os diferentes grupos sociais eram igualmente produzidos pela escola. Assim, Pereira (2005) observa que, no conjunto das teorias crítico reprodutivistas, registrar-se uma mudança de perspectiva, e a escola, pelos seus próprios mecanismos internos, passa a ser considerada geradora de fracasso ou produtora de sucesso escolar.

Estas tentativas de explicação do sucesso/fracasso escolar de acordo com Pereira (2005), embora diferentes na sua síntese, convergem pelo fato de as dificuldades serem localizadas nos alunos, nas escolas e nas famílias. Portanto é de acordo com a autora inegável o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, entretanto, o problema dos teóricos que defendem essa posição consiste em concentrar-se sua análise apenas nesse critério, desconsiderando totalmente elementos que entram no relacionamento desse problema e que estariam presentes no interior da escola, um outro problema é a homogeneização das classes, que nos fazem perder de vista as particularidades.

Nota-se o grande salto que se deu das perspectivas biopsicológicas para as perspectivas socioculturais na interpretação do sucesso e do fracasso escolar. No entanto predomina ainda um determinismo causal nessas análises, deixando muito poucas opções para novas possibilidades de explicação (Pereira, 2005).

A partir dos anos noventa, surge uma nova linha de abordagem, a chamada perspectiva da complexidade que estende-se até a actualidade e desloca-se das configurações singulares às complexidades para ampliar a análise sobre a questão do sucesso e fracasso escolar. A escola, então, passa a ser analisada como capaz de contribuir tanto quer para o sucesso quer para o fracasso escolar.

Esta abordagem surge como crítica às ideias reprodutivistas, por estas gerarem um sentimento de impossibilidade e uma crença na incompetência de a escola cumprir as suas atribuições sociais. Nos anos oitenta, intensifica-se uma crítica ao entendimento de que a escola apenas reproduz a estrutura social e a ideologia da classe dominante, e instaura-se uma nova perspectiva, em que a escola passa a ser vista como um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para a manutenção, como para as mudanças sociais, económicas, políticas e culturais (Almeida, 2005). Nesse aspecto, "a escola não é apenas conservadora ou transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação e da transformação da estrutura social"(Glória, 2002:40).

No mesmo diapasão Silva (1992:59) argumenta que a educação teria o papel de “inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” Enfim, a escola pode tanto reproduzir, quanto produzir. Ela ganha uma nova dimensão à medida que a educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, teoriza-se que a educação não apenas reproduz, ela também produz.

Neste conjunto de estudos os determinantes socioculturais do sucesso/ fracasso escolar não são desacreditados, entretanto, mais examinados a partir de uma análise mais activa e minúscula da relação entre a escola e a sociedade. Nessa relação, as contradições, regularidades e singularidades são evidenciadas e atendidas.

Nesse sentido, a escola, embora estruturada e organizada para difundir conhecimentos e saberes legitimados socialmente e mais próximos das camadas privilegiadas, desenvolve também mecanismos e estratégias que podem beneficiar as camadas populares. Assim a escola simultaneamente reproduz as desigualdades entre as classes sociais e constitui um espaço para que esses sujeitos submissos possam se apropriar do saber escolar e utilizá-lo em benefício próprio.

Se por um lado os teóricos reprodutivistas, em sua maioria, apresentam análises pessimistas da escola, que pauta pelo olhar deficiente e patológico dessa instituição, por outro os pesquisadores deste novo enfoque, adoptam uma postura mais maleável e agregam o contexto socioeconómico

e político de forma menos reducionista. Assim, procuram descobrir dentro da escola o que lhe é específico para compreender as histórias de sucesso e de fracasso escolar considerando as semelhanças, particularidades e diferenças possíveis de serem encontradas entre os segmentos da sociedade. Nesse sentido, poderiam então existir alunos em situações de fracasso escolar pertencentes às elites, bem como alunos em situações de sucesso escolar pertencentes às camadas populares, este último caso analisado por Lahire (1997).

Acredita-se assim que os avanços no entendimento tanto do fracasso como do sucesso escolar devem ser atribuídos a uma configuração de factores (Lahire, 1997) macrossociais, microssociais, familiares, pessoais e subjectivos. Passa-se a observar nos estudos, a existência de factores promissores nas "histórias singulares de alunos" que, mesmo pertencendo aos meios populares, alcançaram sucesso na escola.

Segundo Lages (2001), esses estudos objectivam compreender essas histórias, considerando-se as trajectórias escolares dos alunos na relação com as estratégias familiares, partindo do princípio de que as famílias podem favorecer ou dificultar a adaptação dos filhos na escola, bem como, influenciar a aprendizagem deles e, conseqüentemente, os seus resultados escolares.

Ganham também destaque, nos anos recentes, os estudos sobre a construção dos percursos escolares realizados por pesquisadores, como Nogueira (1991), Portes (1993), Lahire (1997), Viana (1998), Bourdieu (1998), Charlot (2000), Zago (2000) e outros, que tratam do sucesso e das dificuldades de êxito escolar, considerando as relações que se estabelecem entre a herança cultural, as trajectórias escolares e as estratégias educativas familiares de alunos das diversas camadas sociais.

Lahire (1997) investigou casos de sucesso em camadas populares e tomou como problema básico, norteador de sua pesquisa as “diferenças secundárias” entre famílias semelhantes do ponto de vista objectivo (famílias de baixa renda, baixo nível de escolaridade), mas que mesmo nessas condições os filhos de algumas dessas famílias conseguem escapar ao risco de reprovação, chegando a serem alunos bem-sucedidos na escola. o autor vê nesse fenómeno algo por se desvendar e por se problematizar.

A partir de dados empíricos, colhidos por via de pesquisa etnográfica e entrevista efectuada a 26 famílias e outras às crianças (alunos) e professores na escola, Lahire (1997) constrói a hipótese de que as “diferenças secundárias” entre as famílias das camadas populares podem explicar as significativas variações nas *performances* escolares dos alunos. Ao mesmo tempo o autor argumenta a necessidade de deslocamento do foco, de um modelo de inteligibilidade social ancorado às estatísticas gerais, para um outro que permita compreender as singularidades, ou seja, contextos sociais mais precisos, chamando a necessidade de contextualização dos fenómenos em estudo. Portanto, os determinantes socioculturais não são desprezados, mas tratados, a partir de reflexões mais dinâmicas e numa perspectiva micro, que valoriza mais a heterogeneidade e especificidade.

Apesar dos avanços que se verificam nos estudos sobre o sucesso escolar, permanece ainda um problema que é o facto de estas teorias analisarem o sucesso escolar sob ponto de vista formal e universal. Essa visão é associada a predominância do paradigma positivista sobre esses estudos. Nessa perspectiva o sucesso escolar é pensado a partir do binómio ensino – aprendizagem em que se coloca em relação o conhecimento - alcance dos objectivos e competências definidas pelo programa educacional. Se por um lado esta forma de pensar sucesso escolar nos permite compreender os contextos pesquisados por tais autores, por outro, é problemática porque perde de vista as diversas possibilidades de construção do sucesso escolar que possam existir em outros contextos e que esta pesquisa explora.

## **1.2. Quadro teórico e conceptual**

Este trabalho é orientado por duas perspectivas teóricas, a construcionista de Peter Berger e Thomas Luckman (1985) e a interacionista de Blumer (1937). A teoria de Berger e Luckman (1985) é usada nesta pesquisa enquanto princípio. De acordo com esta teoria os factos sociais são encarados como resultantes de processos históricos de construção colectiva, contrariamente a perspectivas que vêem-nos como fenómenos naturais. Para esta teoria toda a realidade é socialmente construída no quotidiano, pelas práticas individuais e sociais. Este é o nosso ponto de partida para analisar o sucesso escolar (Berger e Luckman, 1985).

A teoria interacionista de Blumer (1937) me permitiu operacionalizar a pesquisa. Esta teoria defende que a interacção é elemento que constitui as formas de comportamento, e a natureza dos

objectos do mundo social é simbólica. Nesse contexto o sujeito social é ao mesmo tempo agente, pois interpreta e simboliza. Blumer (1937) estabeleceu três premissas básicas do interacionismo simbólico, a primeira é que agimos com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para nós; a segunda é que o sentido é derivado da interacção social que estabelecemos com os outros; e a terceira e última os sentidos são manipulados e modificados através do processo interpretativo que usamos ao tratar as coisas que encontramos. Portanto o interacionismo simbólico apoia-se fundamentalmente no sentido que as coisas têm para o comportamento humano, que antes de tudo emerge do próprio processo de interacção entre as pessoas (Palma, 2004).

São conceitos – chave, deste estudo o sucesso escolar, negociação e ethos. O sucesso escolar mais do que o definir esta pesquisa o problematiza, daí que é pensado na perspectiva de Lahire (1997) e Charlot (2000), para estes autores o sucesso escolar não existe, o que existe são alunos na situação de sucesso. De acordo com Lahire (1997) o sucesso é um objecto de pesquisa não apreensível por si só, pois é uma pré-construção social vaga, pelo que não se pode medir rigorosamente (Braghini, 2010:200).

O conceito de *negociação* é usado no sentido que lhe é atribuído por Acuff (1993). Segundo este autor a negociação é um processo comunicativo que visa um acordo sustentável sobre diferentes ideias e necessidades.

O *ethos* é pensado na perspectiva de Pereira (2005), como um sistema de valores implícito e profundamente interiorizado, que ajuda a definir entre outras coisas, as atitudes e comportamento dos indivíduos face as normas escolares.

## Capítulo II: Metodologia

“ (...) a pesquisa etnográfica é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada quando desafia os conceitos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre teoria que o pesquisador leva para o campo e a observação da realidade ‘nativa’ com a qual se defronta.”

PEIRANO, 1995:135-136

### 2.1. Descrição do contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola secundária localizada na cidade de Maputo. A descrição da mesma terá em conta dois aspectos, nomeadamente: a organização físico-social e a organização pedagógica da escola.

No que se refere a organização físico-social, importa referir que a escola localiza-se à beira de uma estrada. Em termos de estrutura física ela é composta por cinco blocos, um dos quais é o administrativo e os restantes de salas de aulas. Portanto a escola conta com um total de 36 salas em funcionamento e 94 funcionários, entre professores, agentes de serviço e técnicos. No bloco administrativo estão os gabinetes do director e adjunto pedagógico da escola e a secretaria, este bloco é o centro de coordenação de todas as actividades da escola. Para além dos blocos a escola dispõe de uma cantina, duas sala de professores, um anfiteatro, uma sala de informática, uma biblioteca, um campo e um pavilhão de jogos.

Em frente e em redor da escola encontram-se bancas e barracas. Nesses lugares vendem-se os mais variados produtos entre os quais as recargas de telemóveis, doces, bolos, pão, bolachas, carne, frangos, bebidas alcoólicas, refrescos, hambúrguer. Estas bancas e barracas são frequentadas tanto pela comunidade circunvizinha da escola, quanto pelos professores e alunos antes, durante e após as aulas.

Do ponto de vista pedagógico a escola funciona no regime e de três turnos, o primeiro das 7:00 - 12:10, o segundo das 12:20 – 17: 30 e o terceiro das 17:40 – 21:45 e conta com 3226 alunos e 76 professores distribuídos em dois ciclos, o primeiro que vai da 8ª a 10ª classe e o segundo da 11ª a

12ª classe. Em termos de distribuição dos alunos por classe, a 8ª conta com 578; a 9ª com 583; a 10ª com 453 e 11ª e 12ª com 1612.

## **2.2. Método e técnicas de recolha de dados**

Este estudo é de tipo qualitativo e de carácter exploratório. Esta opção metodológica segundo Minayo (1987); Mannheim (1980); Bogdan e Bikleim (1994), permite mergulhar no mundo simbólico do objecto de estudo e captar os sentidos e valores a ele associados, a partir do contacto directo que o pesquisador mantém com os seus informantes.

O método que usei para a realização deste trabalho foi a etnografia, pois de acordo com Caria (2000:5) “A etnografia, ao ser utilizada como estratégia de investigação pelas diferentes ciências sociais, torna-se hoje especialmente útil para abordar o banal e o familiar e o que se encontra mais próximo, permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta ser tão igual ou comum a ‘nós’ (apud Gune, 2008:302). Neste contexto, a etnografia permitiu-me ver aquilo que já pensava conhecer. O trabalho etnográfico desenvolveu-se com recurso as técnicas de observação directa, conversas informais, entrevistas e técnica da bola<sup>3</sup>. Este método e técnicas usadas, permitiram captar com algum detalhe a história não documentada da escola (Rockwell e Ezpeleta, 2007), mais especificamente compreender como é que se constrói o sucesso escolar a partir de um grupo de alunos, professores e encarregados de educação. O seu carácter exploratório deu-me uma visão geral da dinâmica escolar e permitiu identificar questões que poderão alimentar futuras pesquisas sobre a temática, como: qual é o formato de construção de sucesso escolar em outras escolas? E tendo em conta que os professores e alunos são apenas parte da sociedade, que valores orientam a ideia de sucesso em outras esferas do social?

Três fases compõem este trabalho, nomeadamente a fase teórica (revisão da literatura), a fase da pesquisa etnográfica e a fase da apresentação e análise de dados. A revisão da literatura, consistiu na pesquisa de material bibliográfico sobre o tema. Tais pesquisas foram realizadas na internet e em algumas bibliotecas da cidade de Maputo, o caso da biblioteca central Brazão Mazula e biblioteca do Centro dos Estudos Africanos (CEA), ambas localizadas na Universidade Eduardo Mondlane. Outros estudos foram consultados na biblioteca do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e do Ministério da Educação (MINED). Nestes locais

---

<sup>3</sup> Estratégia de selecção dos informantes.



foram explorados trabalhos sobre Antropologia e Educação no geral e em particular em Moçambique e sobre metodologia de pesquisa.

A fase de pesquisa etnográfica foi realizada numa escola secundária na cidade de Maputo. A pesquisa durou um mês, no período entre 20 de Setembro a 25 de Outubro de 2012. Nesta fase explorei a forma como os estudantes e professores interagem e negociam o sucesso escolar no seu quotidiano. Para o efeito, o primeiro passo foi localizar e descrever o mundo escolar nos seus aspectos mais gerais.

Nos primeiros quatro (4) dias de pesquisa, fiquei imerso no bloco administrativo da escola, especificamente, na direcção da escola e na secretaria. Esta imersão possibilitou-me perceber a partir da observação como é que a escola funciona em termos administrativos, mas também serviu de porta de entrada ao universo escolar. A observação permitiu-me conhecer o contexto relacional dos informantes e acompanhar de a sua vida. As observações decorreram entre a sala de aula, o pátio, a sala dos professores e fora do ambiente escolar (paragens de chapa, no chapa e em barracas em redor da escola).

Nas semanas seguintes comecei a estabelecer entrevistas e conversas informais, as entrevistas e conversas informais permitiram captar discursivamente o mundo dos informantes. As conversas informais permitiram com que os entrevistados se sentissem mais livre ao falar de suas experiências e trajectórias escolares. A técnica de bola-de-neve possibilitou-me a partir das primeiras conversas encontrar outros informantes por indicação dos primeiros. Portanto, as entrevistas e conversas informais mostraram flexibilidade necessária para que os informantes discorressem livremente sobre o assunto abordado, expressando seus sentimentos, crenças e valores.

Nesta fase o bloco de notas foi um instrumento importante para o registo da informação. Este instrumento foi muitas vezes usado no memento posterior ao da entrevista ou das conversas pois fui notando que os informantes ficavam constrangidos quando me vissem a escrever enquanto falavam.

Na terceira fase analisei o material etnográfico e as possibilidades que estes me ofereceram confrontando com a revisão de literatura. Estas fases não se desenvolveram de forma separada, mas simultaneamente e de forma complementar.

### **2.3.Participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa alunos de nível médio (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes) dos quais alguns do sexo masculino e outros do sexo feminino de idade compreendida entre os 17 aos 23 anos e professores todos de sexo masculino com idade entre os 26 aos 35 anos, comerciantes das barracas circunvizinhas da escola com idade entre os 23 a 25 anos e alguns encarregados de educação.

### **2.4. Desafios e constrangimentos no trabalho de campo**

Uma das questões com a qual me debati no início da pesquisa foi como aceder ao contexto de pesquisa e sobre tudo aos informantes e como aborda-los? O medo e a ansiedade que tinha, e o estranhamento dos informantes constituíram-se simultâneo como um constrangimento e um desafio para quem ainda é novo no mundo da pesquisa etnográfica. Embora eu seja um profissional da educação, entrar para a pesquisa como estudante foi uma das estratégias que adoptei.

A dificuldade em encontrar informantes dispostos a dar informações sobre o que a pesquisa buscava compreender manifestou-se nos primeiros dias da pesquisa, mas com o decorrer do tempo e com mais aproximação que criei com informantes, foi possível a partir da técnica da bola-de-neve aceder a outros informantes que se disponibilizaram a prestar informação necessária.

Para deixar os informantes mais a vontade foi busquei em Gune (2008:303) uma estratégia inspirada nos princípios de Hawkins *et al.* (2005:7), para quem “o uso da terceira pessoa nas entrevistas permite que as pessoas falem mais à vontade sobre assuntos sensíveis, os quais não estariam dispostos a abordar na primeira pessoa”, nesse contexto combinei nas entrevistas questões directas e indirectas.

Os resultados desta pesquisa podem ter implicações negativas quer para a instituição, quer para os próprios informantes, pois, podem ser estigmatizados ou perseguidos e prejudicados, nesse

contexto eu como pesquisador tenho a responsabilidade de proteger as fontes, daí que não menciono o nome da escola onde a pesquisa foi feita e todos os nomes dos informantes usados nesta pesquisa são pseudónimos.

## Capítulo III: A escola como “mercado de trocas” extra-pedagógicas

### 3.1. O sucesso escolar para além dos números e das metas

Neste capítulo irei apresentar e analisar a informação colhida a partir da pesquisa etnográfica. O mesmo está organizado em duas secções. Na primeira secção apresento o mundo dos alunos que têm “medo” de boas notas, a partir da história de dois alunos, e na segunda secção apresento os processos de negociação do sucesso escolar pelos alunos, professores e encarregados de educação, neste contexto a escola aparece como um “mercado de troca”, cujos seus limites vão para além das paredes escolares. Estes dados são associados aos colhidos por Mosse e Cortez (2006), contudo a interpretação destes autores é diferente da deste trabalho.

Estas duas secções constituem as evidências do argumento que construo, segundo o qual o sucesso escolar é fruto de negociações esquemáticas complexas entre professores, alunos e encarregados de educação, dentro e fora da escola. E que tais negociações envolvem troca de favores sexuais, troca monetário, troca de bebidas alcoólicas, de recargas de telemóvel entre outras favores. Assim a escola existe enquanto “mercado de trocas” extra-pedagógicas. Neste contexto a questão do sucesso escolar mostra-se bem mais complexa do que o que quadro formal aparenta. O sucesso escolar vai para além do alcance dos objectivos e competências definidas pelo programa educacional.

### 3.2. O caso de alunos com “medo” de boas notas

Felisberto tem 17 anos e é estudante da 12ª classe. Numa conversa sobre a sua trajectória escolar, ele conta-me que estudou na Ana Mógas antes de ir para a escola onde actualmente está. Para ele lá era melhor, pois (...) *os professores ensinavam bem e faltavam pouco* (...). Na sua antiga escola Felisberto diz ter se destacado como melhor aluno na 8ª a 10ª. Quando começou a frequentar a actual escola em 2011, na 11ª classe figurou como um dos melhores alunos no quadro de honra destacado pela escola, contudo, revela-me que pouco a pouco foi baixando as notas. Segundo Felisberto não gostaria de voltar a ser destacado como melhor aluno, pois os professores pressionam e pensam que o aluno sabe tudo, nas palavras de Felisberto:

*(...)é só um colega não saber que perguntam logo a ti, os professores pensam que por ser “bom aluno” nós temos que saber*

*tudo e isso nos sobrecarrega, por isso agora não me preocupo em ter boas notas,(...).*<sup>4</sup>

Esta história é contada também por Djimo<sup>5</sup>, estudante de 19 anos que também frequenta a 12<sup>a</sup> classe. No caso de Djimo, diz que para além da pressão dos professores, por vezes na publicação da pauta verifica que lhe foram deduzidos valores da sua média real, a partir daí ele diz ter perdido motivação para estudar. *Alguns professores nos perseguem não ficam satisfeitos pelas notas que tiramos e isso nos tira vontade de estudar (...).* Djimo também foi um estudante que figurou no quadro de honra da escola.

Este quadro em que alguns alunos revelam ter “medo” de boa nota e de serem considerados “bons alunos”, é aparentemente contraditório se pensarmos na escola enquanto um espaço de maximização de notas, onde se espera que os alunos tenham bons resultados. Se por um lado este cenário aparece como um choque em relação aos objectivos escolares, por outro ele revela-nos como funciona o esquema para o alcance de sucesso no contexto da pesquisa, pois a pressão que os professores fazem é no sentido de os alunos buscarem outros mecanismos que lhes permitam alcançar sucesso. Este quadro faz sentido se pensarmos também que se por exemplo todos alunos fossem bem-sucedidos não haveria espaço para negociar sucesso, daí que os professores pressionam os alunos como forma de abrir espaços de negociação como mostramos de seguida.

### **3.3. A escola e o “negócio” do sucesso**

Numa pesquisa realizada por Mosse e Cortez (2006) em algumas escolas na cidade de Maputo sobre a pequena corrupção no sector da educação estes revelam que:

*O professor começa a preparar, logo no início do ano, as condições para exigir pagamentos aos alunos. Uma das armadilhas é elaborar testes considerados difíceis, os quais tornam o aluno dependente; depois de dois ou três avaliações, o aluno apercebe-se que está tecnicamente chumbado e vê como*

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada no dia 03/10/12

<sup>5</sup> Entrevista realizada no dia 05/10/2012

*única solução a negociação com o professor. A partir daqui o professor tem o controlo da situação e vai cobrando rendas pela troca de favores com os alunos. Outros preferem favores sexuais (...). Outros ainda preferem que os alunos lhes paguem bebidas alcólicas nas barracas (p.13)*

Portanto o cenário de pressão apresentado na secção sobre os alunos com medo de ter boas notas, é fruto deste espaço criado para negociações. Nesse contexto ser bom - aluno é cumprir com as exigências de um grupo de professores, oferecendo-lhes dinheiro, sexo, bebidas entre outros favores em troca de notas. Este argumento pode notar-se também nos pronunciamentos de um professor na cantina<sup>6</sup> da escola, onde eu me encontrava a lanchar e a observar. O professor diz a um aluno (...) *hoje é fim-de-semana qual é a ideia (...)* referindo-se a uma quarta-feira em que, dia seguinte seria feriado<sup>7</sup> e o aluno entretido com uma colega, não respondeu ao professor e o professor diz a ele *estás a ignorar-me né, ela é mais importante que eu? Os números falam por si (...)*”

Ao analisar este pronunciamento do professor encontro substância que sustenta a existência de facto de uma quadro de pressão que os professores fazem aos alunos, para que estes lhes prestem favores em troca de notas para que possam passar.

Nesta pesquisa constatei tal como Mosse e Cortez (2006) que os professores cobram valores monetários para a passagem dos alunos e alguns professores perguntam as raparigas se não preferem trocar o dinheiro, por sexo ou "oscilações mecânicas"<sup>8</sup>(p.13) para a passagem de classe. Toda via os alunos e seus encarregados, ainda que não tenham condições traçam estratégias para conseguir tal valor e pagam para que seus filhos passem de classe.

O cenário da troca de favores é revelado por uma das minhas entrevistadas de 19 anos, que frequenta a 11<sup>a</sup> classe. De acordo com ela:

*Os professores de agora não ensinam nada, só querem saber de dinheiro. Para nós passarmos temos que pagar ou então*

---

<sup>6</sup> Observação realizada no dia 03/10/2012

<sup>7</sup> 04/10/12 dia da paz

<sup>8</sup> Em alusão a praticas sexuais

*aceitarmos namorar<sup>9</sup> com eles, se não aceitamos isso, eles nos ameaçam e nos chumbam, mesmo quando você sabe, quando o professor quer faz de tudo (...)<sup>10</sup>*

Este cenário de trocas ou negociações pode evidenciar-se no exemplo que se segue em uma conversa informal que tive com professor na barraca ao redor da escola, enquanto tomávamos uma cerveja ele diz:

*(...) o professor recebe do aluno uns cem meticais para comprar pão porque têm fome e também é uma forma de apoiar o aluno (...)<sup>11</sup>*

A fome que o professor se refere é devido ao “magro salário” que estes dizem receber do Estado, daí que para minimizarem esta fome aceitam algum valor em troca de ajuda ao aluno atribuindo-lhe nota. O discurso da fome aparece como legitimador da troca que estes fazem no cotidiano.

Mosse e Cortez (2006:13) numa entrevista com um grupo de estudantes, foi-lhes retratado o seguinte cenário:

*Existem professores que cobram e depois não fazem nada e o aluno acaba não passando de classe; conhecemos um colega que, no ano passado, pagou mas chumbou e quando reclamou o professor disse que havia depositado o dinheiro na conta do Estado; alguns professores abrem o livro de turma e ligam para os encarregados de educação a dizer que o aluno está mal e assim os encarregados têm que arranjar dinheiro para pagar.*

Neste processo os professores atribuem nota de modo aleatório para que, no final do ano possam elevar a exigência da renda. Os alunos considerados bons, não escapam a essas exigências, pois faltando-lhe meio valor para a dispensa de exame, o professor cria espaço de manobra para levá-los ao exame, no caso de se tratar de uma classe com exame. E os alunos considerados menos

---

<sup>9</sup> Namorar aqui significa fazer sexo com o professor

<sup>10</sup> Conversa realizada no dia 06/10/12 com uma aluna da 11ª classe.

<sup>11</sup> Conversa realizada no dia 10/10/12

aplicados estes são colocados na condição de não admissão aos exames, faltando meio ou um valor para que possam ser admitidos.

Uma outra evidência que ilustra o funcionamento desse mundo são as mensagens a que tive acesso por via dos alunos, nessas mensagens um professor solicita uma recarga de telemóvel a um aluno e, este responde não ter disponível e o professor como resposta diz:

*Venda tudo o que tens e o que for necessário, mais até ao fim do dia envie-me crédito (...)*<sup>12</sup>

Os alunos revelam que para passar de classe alguns tornam-se amigos dos professores, com os quais consomem bebidas alcoólicas e são esses alunos que intermedeiam as relações entre os professores e suas colegas, eles é que “paqueram”<sup>13</sup> as suas colegas para os professores, marcam os encontros e por vezes arranjam os lugares onde as relações sexuais acontecem. Os pontos desses encontros são as acomodações, restaurantes muitas vezes distantes quer da escola, quer da zona onde vivem tais alunas. Contudo também há casos em que são os alunos ou seus encarregados de educação que procuram os professores para oferecer tais favores em troca de notas. Estas situações variam de acordo com tempo ou seja época do ano.

Como procuro mostrar a construção do sucesso escolar é um processo complexo, que começa desde o acesso à uma vaga na escola até a passagem do aluno no final do ano. Estudantes e encarregados de educação revelam-nos que pagam à professores e ao pessoal da secretaria da escola pelo acesso a uma vaga para que seu educando possa estudar e pagam também para que este passe de classe no final do ano. Dos relatos dos alunos e encarregados de educação percebe-se que o sucesso é negociado em vários momentos a destacar no início do ano, no fim de cada trimestre, no fim do ano e no momento dos exames e que não são só os professores que tomam iniciativa, sendo os alunos e encarregados vítimas, estes dois últimos também o fazem quando têm um interesse, quer para a passagem, quer para o acesso a vaga.

Como mostra Mosse e Cortez por vezes são os pais que vendo os seus filhos em apuros, a um passo da reprovação perguntam ao professor “o que fazer?”. Os encarregados são envolvidos no

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada no dia 06/10/12

<sup>13</sup> Significa conquistar



processo da negociação quando os alunos mostram-se incapazes de negociar com o professor, passando essa responsabilidade aos seus encarregados para “fechar o negócio”<sup>14</sup> (2006:15).

Até aqui mostramos que os alunos são pressionados pelos professores, mas nesse jogo não só os alunos são pressionados, mas também os professores. Um dos professores entrevistados diz que a direcção da escola pressiona aos professores a apresentarem um bom aproveitamento pedagógico, estabelecendo percentagens mínimas a alcançar. Este aspecto é importante de se perceber por que muitas vezes, é movido pelos professores para justificar o negócio de notas. Nesse contexto o professor facilita a passagem dos alunos para completar a percentagem mínima e garantir uma boa classificação no final do ano, mas como não pode passar os alunos de graça, exige-lhes um favor em troca da passagem.

Uma questão que me coloquei é onde os alunos adquirem o dinheiro para negociar, quando seus encarregados não têm conhecimento da negociação? Alguns informantes dizem conseguir do valor mensal que o pai os dá ou declaram usar esse valor para a compra de material escolar e vão coleccionando ao longo dos trimestres. Outros ainda contam que são seus namorados e namoradas que disponibilizam o valor. Portanto a relação professor - aluno baseia-se no comércio, vende-se e compra-se tudo. De acordo Mosse e Cortez até os apontamentos e explicações são negociados.

Quando perguntamos aos alunos quanto pagam tratando-se de uma troca baseada no pagamento monetário, eles dizem que depende dos professores e da situação de cada estudante e do período do ano. Um dos alunos diz :

*Por exemplo as disciplinas de ciências são mais caras que as disciplinas de letras. Dependendo do professor para que um aluno em situação de não ir ao exame a matemática com oito possa ir têm que pagar mil meticais, mas isso não garante sua passagem, é necessário um outro valor para que este passe de classe (...)*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Chegar a um acordo com o professor

<sup>15</sup> Entrevista realizada no dia 12/10/12

Como revelam os autores Mosse e Cortez o valor depende do status do professor e da disciplina, por exemplo o valor a pagar a um director de turma e a um professor simples é diferente, assim como o valor a pagar para as ciências é diferente do valor que se paga para as letras. Esses autores no contexto de sua pesquisa descobriram que esse período é designado pelos professores de “liga milionária”<sup>16</sup>. Os valores a pagar podem variar de 300 a 4000 mil meticais. Numa entrevista um dos alunos diz ter sido dito pelo professor o seguinte:

*(...) se quer passar dá dinheiro, que nós articulamos tudo, você esta a dormir é assim que as coisas funcionam, você vai ficar só porque não tem dinheiro para nos dar e te deixarmos ir embora, arranja lá maneira páh são só uns mil e quinhentos (...).*<sup>17</sup>

É portanto assim que funciona esse mundo onde as passagens mais do que dependentes dos objectivos e competência previamente definidas pelos programas educacionais dependem de outros elementos, e nesse contexto como mostram Sousa e Silva (2003) o mais importante é o diploma. Pois esses alunos mostram-se preocupados em ingressar para o mercado de emprego no qual são dependentes do nível académico que lhes é confirmado mediante o certificado.

Uma outra questão é quem é que compra e quem vende? O professor aparece muitas vezes como quem vende, mas esta pesquisa mostra que os alunos e encarregados de educação também vendem e compram se olharmos do pondo de vista de quem toma a iniciativa e se vemos o dinheiro como um produto de venda e também se pensarmos que para além do dinheiro existem outras moedas de troca. Um exemplo que nos possa permitir perceber o que estou a dizer é dado por Bagnol (1996) citado por Mosse e Cortez (2006:24) em que uma entrevistada revela que o professor disse-lhe: “eu te chumbei porque és cara com as tuas coisas”. Este exemplo ilustra bem o meu argumento, segundo o qual os alunos também vendem, nesse contexto existem outras moedas de troca para além do dinheiro. Este cenário apresenta a escola como um verdadeiro mercado troca, onde os actores têm de gozar de alguma capacidade de negociação para que consiga alcançar o sucesso.

---

<sup>16</sup> Em alusão à maior competição de futebol de clubes europeus, igualmente designada por Liga dos Campeões Europeus, onde as equipas vencedoras recebem um prémio por vitória (Mosse e Cortez 2006:14)

<sup>17</sup> Entrevistarealizada no dia 08/10/12

As acções dos actores sociais no contexto desta pesquisa, pensando como Pinto (2009) podem ser vistas como estratégias preventivas ao risco do fracasso escolar. Neste contexto a lógica formal coexiste com outras lógicas de construção de sucesso escolar, como se refere Nóvoa (1992:25) “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um *compromisso* entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio”.

## Considerações finais

Neste estudo exploro os processos de construção de sucesso escolar, numa escola secundária na cidade de Maputo. O problema deste estudo deriva da existência de uma perspectiva formal que orienta o Ministério da Educação (MINED) e que domina na literatura sobre a temática. A partir desta perspectiva o sucesso escolar é pensado enquanto alcance dos objectivos e aquisição de competências definidas pelo programa educacional. Esta lógica de construção de sucesso escolar têm sido universalizada, e nesse sentido exclui a possibilidade de existência de outras lógicas.

O presente estudo revela que o sucesso escolar é negociado pelos alunos, professores e encarregados de educação no quotidiano escolar. Tais negociações envolvem troca de favores sexuais, troca monetária, troca de bebidas alcoólicas, troca de recargas de telemóvel entre outros favores. Neste contexto concluo analogicamente que a escola existe enquanto um “mercado de troca” extra – pedagógica, onde a lógica formal coexiste com a lógica de construção quotidiana de sucesso. Assim, a lógica formal é apenas uma das várias possibilidades existentes de construção de sucesso escolar.

As entrevistas e conversas informais realizadas mostram que o processo de negociação do sucesso desenvolve-se entre o espaço escolar e extra-escolar. Portanto, os limites da escola estendem-se para além do seu espaço físico.

Se por um lado as conclusões deste estudo permitem problematizar a visão formal predominante nos estudos sobre o sucesso escolar encontradas em estudos como de Pereira (2005), Bourdieu (1998) e Lahire (1997) e a perspectiva que orienta o MINED que pensam sucesso como alcance dos objectivos e competências definidas pelo programa educacional, por outro estas aproximam-se das conclusões chegadas por Sousa e Silva (2003), que na base de uma pesquisa sobre trajectória de um grupo específico universitários (moradores da favela da Maré, no Rio de Janeiro), concluem que o sucesso escolar é definido pela conquista do diploma pelos estudantes. Portanto, mostro neste estudo que o importante para os estudantes e seus encarregados e também para os professores é a aquisição de diploma ou certificado pelo aluno, mais do que o alcance dos objectivos e aquisição de competências.

Esta é uma pesquisa exploratória que oferece dados para pensar o sucesso escolar como um conceito plural e complexo que se reconfigura na vida quotidiana da escola, onde o alcance dos

objectivos e competências é apenas uma forma de construção do sucesso escolar dentre as várias existentes. E permite reforçar a ideia de continuidade entre a escola e a vida social tal como enfatizam as pesquisas actuais sobre a temática. Adicionalmente a essas hipóteses de trabalho, os resultados desta pesquisa oferecem pistas e questões que podem ser aprofundadas em futuras pesquisas, tais como: Qual é o formato de construção de sucesso escolar em outras escolas? E tendo em conta que os professores e alunos são apenas parte da sociedade, que valores orientam a ideia de sucesso em outras esferas do social? Uma pesquisa antropológica sobre estas questões mostra-se relevante, pelo seu poder de revelar visões de mundo particulares e a forma como esses mundos sociais se estruturam.

Essas questões me parecem fundamentais num contexto em que se procura culpabilizar o professor pelas chamadas práticas ilícitas e a escola como palco dessas práticas e convidam-nos a reflexões mais aprofundadas que procurem compreender este fenómeno. Portanto, mais do que encontrar culpados como parece ser a tendência de alguns estudos com visão intervencionista este estudo sugere que se pensarmos o sucesso escolar a partir da percepção essencialista, objectivista e universalizante, os professores serão vistos como “corruptos” e alunos como aqueles que “não sabem”. Mas se pensarmos no sucesso escolar como construção contextual, permitir-nos-á perceber as lógicas quotidianas que regulam a sua construção.

## Referências

- ALMEIDA, J. E PINTO, J. M. (1975). “Teoria e investigação em ciências sociais” in: *Análise Social*, XI (2º-3º), (nº 42-43): 365-445
- ALTHUSSER, L. e ALBUQUERQUE, J. A. G. (1989). *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Graal
- ARROYO, M. G.(2000). “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos” in *Em Aberto*. Brasília 17 (71): 33-40
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C.(1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: S.A
- BRAGHINI, K. M. Z.(2010). “Uma breve consideração sobre a pesquisa acadêmica dos termos ‘Fracasso’ e ‘Sucesso escolar’ ” in *Revista de Educação*. 5 (9): 199-206
- CARVALHO, M.P. (2003). “Fracasso e Sucesso escolar: uma questão de género” in *Educação e Pesquisa*. São Paulo 29 (1): 183-193
- CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A.S. (2005). “O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar” in *Estudos de Psicologia* 10 (3): 431-440
- CONCEIÇÃO, R., LOFORTE, A., MANGANHELE, A., MATE, A. (1998). “Inserção da escola na comunidade”. Relatório das pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizado nas províncias de Nampula, Manica e Inhambane. Maputo: UEM/ DAA, Policopiado.
- FORQUIN, J. C. (1995). “Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social” in: FORQUIN, J.C. (Org). *Sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas

GLÓRIA, D.M.A. (2003). “A ‘escola dos que passam sem saber’: a prática da não - retenção escolar na narrativa de alunos e familiares” in *Revista brasileira de Educação*. 22: 61-76

GLÓRIA, D.M. A.(2002). *A escola dos que passam sem saber: a prática da não - retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. Puc-Minas, Belo Horizonte. Dissertação de mestrado em Educação

LAGES, E.D.M. (2001) *Família e escola na configuração de percursos escolares de alunos de turmas de aceleração de aprendizagem.*, Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

LAHIRE, B.(1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática

MAFRA, L. A. (2003). *A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução*. Belo Horizonte: Puc-MG

MINAYO, M. & SANCHES, O.(1993). “Quantitativo - Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?” in: *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro 9 (3): 239-262

MOSSE, M e CORTEZ, E. 2006. *A pequena corrupção no sector da educação em Moçambique*. Documento de discussão nº 2. Edição CIP

NOGUEIRA, M. A. (1990). “A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução” in: *Em aberto*, 9 (46)

NOGUEIRA, M. e NOGUEIRA C.(2002). “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições” in *Educação & Sociedade*. Campinas: Centro de Estudos de Educação

PALMA, G. (2004). “O interaccionismo nas investigações linguísticas: características e procedimentos” in: *Intervenção na Mesa Redonda Inicial do II Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos*.

PALME, M.(1992). *O significado da escola: repetência e desistência na escola primária em Moçambique*. Maputo: INDE

PATTO, M. H. S.(1999). *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo

PEIRANO, M.(1995). *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Domará

PEREIRA, A.S.A. (2005) *Sucesso Escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação de Mestre em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.

PERRENOUD,P. (2002). “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!” in *Cadernos de Pesquisa* (19): 9-27, Julho/2003

PINTO, C.P. (2009). *Atalhos para o sucesso*. Brasil. Dissertação de mestrado em Educação

QUIVY, R. e VAN C. L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

ROCKWELL, E. & EZPELETA, J.(2007). “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. *Currículo sem fronteiras* 7 (2): 131-147

SAWAYA, S. M. (2000). “Alfabetização e fracasso escolar - problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista” in: *Educação e Pesquisa* 26 (1) : 67-81

SILVA, T. T.(1992). *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, Pp.79-145

SOUZA e SILVA, J.(2003). *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras

VIANA, M. J. B.(1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. BH, FAE/UFMG. Tese de doutoramento



VIEIRA, R.(2006). “Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação” in *Educação*, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 525 – 535, Set./Dez. 2006

WILLIS, Paul. (1977). *Aprendiendo a trabajar – como los chicos de la classe obrera consiguen trabajos de classe obrera*. Barcelona: Akal, pp. 21-66

ZAGO, N.(2000). “Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas” in *Paidéia*, FFCLRP – USP, Rib. Preto, Jan./Julho/2000