

LARISSA RENÓ GOMIDE DE SOUSA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: ESTUDO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA**



ARARAQUARA – S.P.
2015

LARISSA RENÓ GOMIDE DE SOUSA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

ARARAQUARA – S.P.
2015

Sousa , Larissa Renó Gomide

Trajelórias escolares no Ensino Fundamental: estudo de uma
escola pública./ Larissa Renó Gomide Sousa — 2015
65 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade
Estadual Paullista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e
Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. educação. 2. trajetória escolar. 3. Bourdieu, Pierri. 4. ensino
fundamental. 5. fracasso escolar. I. Título.

Larissa Renó Gomide de Sousa

TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
UNESP/FCLAR/ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro
UNESP/FCLAR/ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato
FIEL/LIMEIRA

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho:

Ao meu pai, **Cláudio Benedito Gomide de Sousa** (in memorian), por sua capacidade de acreditar em mim. Mesmo não estando mais fisicamente presente, sempre permanecerá em minha alma e coração, dando-me a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

À minha querida amiga e orientadora **Dra. Luci Regina Muzzeti**.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Aparecida Renó, minhas irmãs, Cláudia Renó Gomide de Sousa Prince e Mariana Renó Gomide de Sousa e meu cunhado Thiago José de Prince, que sempre estiveram ao meu lado, me dando forças para prosseguir nessa jornada.

Ao meu anjo, Alice Renó Gomide de Sousa Prince, que com sua alegria me dava coragem de seguir em frente.

Ao meu grande amor, Henrique Francisco Chediek, por sua paciência e dedicação, sempre torcendo, incentivando e apoiando.

À minha querida amiga e orientadora, Dra. Luci Regina Muzzeti, por me ajudar a realizar este sonho e estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

À Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro, por sua ternura e sensibilidade e por prontamente aceitar o convite em fazer parte da minha banca.

À Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato, pela dedicação com a qual realizou a correção desta dissertação e participou da banca.

À minha amiga e irmã de todas as horas, Lívia Góes Martins, por sua amizade.

Ao querido Darbi Masson Suficier, por sua disponibilidade e ajuda imprescindível.

“Mais servira, se não fora para tão longo amor tão curta a vida”
Camões

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a trajetória social de quatro alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Araraquara, que apresentaram baixo rendimento escolar. Este trabalho foi embasado nos conceitos teóricos presentes nos trabalhos de Pierre Bourdieu, com destaque para: capital cultural, capital social, capital econômico, habitus e trajetória social. O trabalho está estruturado em quatro seções: na primeira seção apresenta-se a Função da Escola e o que se entende atualmente como fracasso escolar. Na segunda seção apresento o referencial teórico utilizado e a relação do capital cultural e os conteúdos escolares. Na terceira seção apresento as Trajetórias escolares no 3º ano do Ensino Fundamental dos alunos obtidos através da entrevista com os pais e/ou responsáveis e os meios de avaliação escolar para caracterização do baixo rendimento escolar. Pode-se associar o baixo rendimento escolar dos alunos com a baixa posse de capitais dos pais e sua baixa escolarização. Na trajetória dos alunos verifica-se, conforme definição de Bourdieu, a boa vontade cultural vazia dos pais, o que reflete no rendimento escolar dos educandos.

Palavras – chave: trajetória escolar, baixo rendimento escolar, capital cultural.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study that examined the social trajectory of four students of the 3rd year of elementary school to a public school in the city of Araraquara, which had poor academic performance. This work was based on the theoretical concepts presented in the works of Pierre Bourdieu, particularly: cultural capital, social capital, economic capital, habitus and social trajectory. The work is divided into four sections: the first section presents the School Function and what is currently understood as school failure. In the second section, I present the theoretical framework and the relationship of cultural capital and school content. In the third section, I present the School trajectories in the 3rd year of elementary school students obtained through interviews with parents and / or guardians and the school evaluation means for the characterization of poor academic performance. You can associate the poor academic performance of students with low ownership capital of parents and their low enrollment. In the course of the students there, as defined Bourdieu, good cultural empty will of the parents, which reflects the academic performance of students.

Key - words: school life, poor school performance, cultural capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FCL/AR	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
MEC	Ministério da Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
IDESP	Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Função da escola.....	14
1.1 A escola e o fracasso escolar	15
1.2 Fracasso escolar – evasão e repetência.....	17
1.3 Causas do fracasso escolar – uma cadeia complexa de fatores	18
1.3.1 Os fatores extraescolares	18
1.3.1.1 Características sócio-culturais da família.....	19
1.3.2 Os fatores intra-escolares	19
1.3.2.1 Processo ensino/aprendizagem: A relação professor x aluno.....	20
1.3.2.2 Fatores Didático – Pedagógicos	20
1.3.2.3 Fatores Administrativos.....	21
1.4 Relação Escola x Família	21
1.5 Fracasso escolar – um problema histórico social	22
1.6 O fracasso escolar – Por que acontece?.....	22
1.7 A questão do mito e da realidade sobre o fracasso escolar	24
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU.....	27
2.1 A relação com o saber: Capital Cultural e Conteúdos Escolares	34
2.2 Reflexões teóricas e explicativas	42
2.2.1 Teoria da “carência cultural”	42
2.2.2 Teorias crítico-reprodutivistas.....	43
2.2.3 Teoria do “déficit”	44
2.2.4 Teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas.....	45
3 METOLOGIA E MATERIAIS.....	48
3.2 Local de estudo.....	48
3.3. Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção	49
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	50
3.5 Procedimentos metodológicos	51
4 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	52
4.1 Alan	54
4.2 Breno	56
4.3 Carlos.....	58
4.4 Daniela.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	65

INTRODUÇÃO

A justificativa e a contribuição desse estudo para a área de educação é buscar desvendar nas trajetórias desses alunos(as), os mecanismos familiares que facilitam ou dificultam, de alguma forma, o seu percurso.

O objetivo desta pesquisa é analisar as trajetórias de crianças do ensino fundamental por meio de depoimentos cedidos por seus pais ou responsáveis e através das observações que pude fazer no cotidiano escolar, enquanto professora.

Na função de professora, pude observar que alunos que obtém êxito escolar fazem parte de uma parcela social aonde podemos perceber uma maior atuação dos pais ou responsáveis no itinerário escolar da criança, seja ela de forma direta, demonstrando interesse pelas atividades, cobrando responsabilidade, participando ativamente de atividades ou de forma indireta, com exemplos pessoais de sucesso acadêmico ou proporcionando herança cultural.

Para Bourdieu (1974), o patrimônio cultural, herdado diretamente do meio familiar, pode ser entendido como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos lingüísticos, que difere segundo a origem social dos grupos de agentes. Bourdieu (1998, p.11) afirma ainda que:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (...) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Assim, a presente dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “A função da escola”, são apresentadas as atribuições da escola enquanto agente transmissor de conhecimentos no que se refere ao saber acumulado por toda a sociedade e que possa ser útil aos indivíduos e em benefício de todas as classes sociais, principalmente aquelas marginalizadas. Ainda nesta seção, traçamos um breve histórico sobre a escola e o que é entendido como fracasso escolar e suas causas nos diferentes momentos históricos.

Na segunda seção, intitulada “O referencial teórico” é feita uma reflexão sobre os condicionantes que influenciam o percurso escolar de alunos que de alguma forma experimentaram o fracasso escolar, baseado no corpus teórico de Pierre Bourdieu.

Na terceira seção “Metodologia e materiais” apresento o tipo de estudo realizado, baseado no método praxiológico bourdieusiano e utilizando a abordagem qualitativa. Como recurso metodológico foi usado a pesquisa bibliográfica e de campo através de coleta de dados por questionário e entrevista semiestruturada. Nesta seção, também é descrito o local de estudos e suas características, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para realizá-la.

Na quarta e última seção intitulada “Trajetórias escolares no ensino fundamental” apresentamos os perfis de quatro estudantes de uma turma de 3º ano com dificuldades de aprendizagem e a relação da família com a escolarização dessas crianças.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

1 Função da escola

A função da escola é transmitir conhecimentos, que se referem ao saber acumulado por toda a sociedade e que possa ser útil a todos os indivíduos e em benefício de todas as classes sociais, principalmente aquelas marginalizadas.

Segundo Leite (1988), a escola também desempenha a função de transmissão de valores, ou seja, ela transmite uma ideologia, seja através de conteúdo ou práticas desenvolvidas.

Perguntas como: “que tipo de homem queremos formar” e que “tipo de sociedade queremos construir”, são questões que devem estar sempre sendo discutidas pelos educadores de uma escola. O que deve se identificar são os pontos de atrito, visto que a pluralidade ideológica é uma constante em toda a sociedade. A melhor estratégia é identificarmos os pontos comuns que servirão de unidade para o grupo, criando com isso, condições favoráveis para que as divergências possam ser trabalhadas.

É fundamental que os educadores tenham a possibilidade de estarem discutindo seus objetivos, conteúdos e práticas educacionais, de modo a facilitar a organização dos próprios educadores na escola.

Leite (1988) entende que a ação educacional é basicamente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida. Ele apresenta um conjunto de diretrizes que deveriam ser levadas em consideração no planejamento dos programas de ensino:

- Especificação dos pré-requisitos: entende-se por pré-requisitos os comportamentos que o aluno deve apresentar para iniciar o programa. Defende-se a proposta de que o ensino deve se iniciado a partir do repertório que os alunos apresentam;
- Definição dos objetivos terminais do programa: é a definição dos padrões de comportamento que se esperam dos alunos no final do programa.
- Identificação dos conteúdos: entende-se por conteúdos todos os comportamentos que deverão ser desenvolvidos para que se alcancem os objetivos terminais.
- Divisão dos conteúdos em unidades: a organização dos conteúdos é necessária porque não se ensina nem se aprende todos os conhecimentos de uma só vez. A organização lógica dos conteúdos garante ao aluno a visão de conjunto sobre o assunto.

- Escolha dos procedimentos de aplicação: é a escolha das atividades de ensino que serão utilizadas pelo professor e que visa à intensa participação do aluno no processo.

- Respeito ao ritmo: alternativas concretas devem ser planejadas (trabalho diversificado, grupo de apoio, remanejamento, etc.), de modo a se respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos. Pesquisas têm demonstrado que o indivíduo melhora seu ritmo desde que o mesmo seja respeitado em cada momento do processo,

- Avaliação constante: a avaliação deverá ser um processo constante por unidade e indicará o momento em que o professor deverá progredir para a próxima unidade do programa,

- Relação professor-aluno: tal relação é basicamente de natureza afetiva, tendo efeitos de autoestima e na motivação dos alunos. O aluno nunca deve ser punido ou ridicularizado por ter cometido erros. Os erros cometidos pelos alunos devem servir para revisão das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor.

Se as escolas públicas fossem estruturadas de modo a poderem pôr em prática esse conjunto de diretrizes proposto acima, em muito minimizariam os problemas que acabam por culminar num processo de produção do fracasso escolar, principalmente dos indivíduos que integram a classe social menos favorecida.

1.1 A escola e o fracasso escolar

O fracasso escolar aparece hoje entre os problemas de nosso sistema educacional mais estudados e discutidos. Quando se fala em fracasso escolar, supõe-se algo que deveria ser atingido. Ele é definido por um mau êxito, uma ruína.

Nesta seção procuramos entender como é entendido o fracasso escolar nos diferentes momentos históricos. É importante explicar que com o advento da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 deu-se a institucionalização da progressão continuada que preconiza a não repetência. Na prática, ainda se dá a repetência, ou pior, as crianças permanecem na escola sem aprender a ler e escrever, tornando-se analfabetos funcionais. Ao lado disso ainda se dá em nossa realidade a evasão escolar de muitas crianças que não conseguem acompanhar o que é ensinado na escola. Portanto, o fracasso escolar para fins deste estudo precisa ser entendido neste sentido mais amplo.

A escola que deveria ser um lócus onde cada indivíduo pode construir seus conhecimentos, sobre a leitura, a escrita e ficar a par do conhecimento acumulado pela humanidade, também é motivo de reflexão, pois ao mesmo tempo em que se diz “para todos” ela também é excludente quando não atende as necessidades reais de alguns alunos, e conservadora quando faz a manutenção das desigualdades sociais, acreditando que todos os alunos chegarão a ela em conformidade com todos os fatores necessários a aprendizagem e avançarão nos conhecimentos da mesma forma.

Os paliativos que têm sido usados frequentemente como salas de reforço, a não reprova, a entrada da criança no ensino fundamental mais cedo, acreditando-se que em algum momento os problemas vão ser sanados, não tem tido sucesso, o número de crianças com dificuldade é muito grande.

Cada vez mais a escola que deveria possibilitar que seus alunos adquirissem a herança cultural dos conhecimentos adquiridos pela humanidade se torna palco do fracasso escolar ou de uma má formação. Desta forma esses alunos não são capazes de analisar criticamente a realidade e não conseguem transformá-la.

A ideia de fracasso escolar surge quando a escolaridade se tornou obrigatória, mais a escola não estava preparada para a demanda de pessoas que viviam em contextos diferentes, com culturas diversificadas. A criança teria que se apropriar dos conteúdos oferecidos mesmo que por algum motivo intrínseco ou extrínseco não tivesse condições para isso.

Ao longo do tempo mesmo com todas as mudanças ocorridas em todos os setores: tecnológicos, sociais, o fracasso escolar tende a permanecer em sua realidade.

Para que tenhamos uma visão mais ampla sobre os fatores que incidem no fracasso escolar nosso foco não pode estar apenas no aluno mais também na escola e no meio social onde este aluno está inserido.

Segundo Bayer (2008, p.4):

Mesmo que a escola passe a se preocupar com os problemas de aprendizagem nunca conseguirá abarcá-los na sua totalidade, algumas crianças com problemas escolares apresentam um padrão de comportamento mais comprometido e necessitam de um atendimento psicopedagógico mais especializado em clínicas. Sendo assim, surge a necessidade de diferentes modalidades de atuação psicopedagógica; uma mais preventiva com o objetivo de estar atuando ou evitando os problemas de aprendizagem dentro da escola e outra, a clínica terapêutica, onde seriam encaminhadas apenas as crianças com maiores comprometimentos, que não pudessem ser resolvidos na escola.

De acordo com o que podemos entender no que concerne à discussão em torno da escola, do fracasso escolar e de todo processo educacional, assim como a humanidade está em constante processo de mudança, a escola também é passível de mudanças e terá que abrir seus “portões”, para a realidade, onde as pessoas diferentes tenham acesso adequado para o desenvolvimento das suas capacidades, e não fiquem limitadas a disposições impostas pelos conteúdos que devem ser adquiridas.

Os problemas apresentados pelas estatísticas, onde parte dos alunos que engessam no ensino não consegue uma formação adequada, mostram que é necessário intervir diretamente nesta realidade prevenindo para uma melhor estruturação na escola e atendendo esses alunos para que passem por uma reeducação na busca de sanar suas dificuldades.

1.2 Fracasso escolar – evasão e repetência

A miséria da população, a desvalorização geral da educação e a falta de cultura ou de apoio das famílias são as principais causas indicadas por professores do ensino básico para explicar os altos índices de evasão e repetência, persistentes nas escolas do ensino fundamental.

A maioria dos professores se exime de qualquer responsabilidade pelo baixo rendimento de seus alunos e apontam para o fracasso escolar como problemas para os especialistas em educação. São raros os professores que reconhecem que existe uma inadequação de sua prática docente e a veem como fonte de dificuldade.

As aulas expositivas são raras e poucos professores se utilizam qualquer técnica de trabalho em grupo. Os professores são meros executores e em consequência disso temos um grande número de alunos apáticos e mal formados. O desinteresse e a indisciplina são a regra nas salas de aula, pois esse tipo de trabalho em classe não estimula a curiosidade dos alunos e, como se baseia quase exclusivamente no livro didático, não há questionamento, uma vez que os discursos desses livros são pobres, resumidos, fechados e insuficientes.

Geralmente, os alunos tentam entender o que o livro diz recorrendo muitas vezes a outros colegas ou aos pais, mas nunca tentam resolver suas dúvidas com o professor, pois este repete o que está escrito no livro.

Estes alunos criam um tipo de mecanismo para se adaptar, fazer o jogo da escola e do professor a assim permanecem na escola. Os outros que não conseguem, revoltam-se e tornam-se completamente desinteressados, muitas vezes, saindo da escola.

Outro problema da aprendizagem é que os professores não explicam os objetivos das aulas e raras vezes relacionam os conhecimentos novos com os já dados anteriormente, para que os alunos possam compreender os aspectos estruturais do conteúdo visto. Não há atitudes de provocação, de instigação por parte dos professores, isto é, não há estímulo para que o aluno vá à busca de novos conhecimentos.

1.3 Causas do fracasso escolar – uma cadeia complexa de fatores

No limiar do século XXI, cada vez menos educadores acreditam que as raízes dos problemas relacionados com a questão do fracasso escolar possam ser totalmente encontradas nos limites do pequeno universo individual do aluno, como tradicionalmente se fazia.

Hoje, abre-se o campo de observação para incluir fatores que até então permaneciam fora de cogitação entre os profissionais que atuam diretamente nas redes de ensino.

Enfim, se alguém fracassa na escola, deve-se supor que algo maior falhou, e esse fenômeno deve ser encarado como uma demonstração prática, ou ao menos um sério indício, de que também pode haver problemas na escola e no sistema educacional.

Dessa forma podemos concluir que os verdadeiros fatores que causam o fracasso escolar não podem ser reduzidos apenas a um único motivo. Eles são na realidade uma cadeia complexa de fatores que Mello (1995) classificou como intra e extraescolares.

1.3.1 Os fatores extraescolares

Neste grupo, situam-se fatores relacionados com a realidade socioeconômica a que está submetida à maioria da população brasileira, caracterizada pela condição de pobreza, com todas as suas consequências. Esses fatores geram o fracasso escolar, na medida em que criam os empecilhos concretos para que a criança pobre tenha uma escolaridade regular.

Eis alguns desses fatores, segundo Mello (1995), importantes a destacar.

1.3.1.1 Características sócio-culturais da família

O conflito entre os valores culturais da família e os valores culturais da escola pode ter início com a distância aparente entre aquilo que é aprendido no interior da escola (conteúdo curricular) e a realidade vivida por estes alunos, fora do ambiente escolar.

Quando uma criança sofre diversos fracassos a família, geralmente exerce uma forte pressão para que essa criança comece a trabalhar, uma vez que os resultados práticos da atuação no mercado de trabalho são muito mais aparentes que as matérias estudadas (e em geral pouco aprendidas) e lecionadas na escola.

Quando há a separação dos cônjuges, em geral, outro familiar assume a educação da criança. Essa mudança cria um diferencial na maneira de tratar, causando na criança uma ansiedade ou angústia que acaba resultando na maioria das vezes em quebra do processo ensino/ aprendizagem.

O alcoolismo e o desemprego podem ser também fatores de pressão que desestabilizam as condições mínimas mentais que o ser humano precisa para estar preparado para aprender.

Segundo Mello (1995), nossa escola na maior parte das vezes, reflete a realidade do aluno. Assim, observa-se que aquilo que é ensinado nas escolas pode diferir das verdadeiras necessidades para a formação do indivíduo. Esta diferença acentua-se mais quando é considerada a falta de tratamento adequado para as crianças com anomalias, de tal forma que se pode constatar a exclusão compulsória dessas crianças do sistema de ensino.

Não existe, por exemplo, a disponibilidade de fonoaudiólogos ou psicólogos, que poderiam dar o tratamento devido para que esses indivíduos pudessem se reintegrar na sociedade.

1.3.2 Os fatores intra-escolares

Simultaneamente às variáveis extraescolares, há uma série de fatores que também geram ou mantêm o fracasso escolar, sobre os quais os educadores podem ter uma ação mais direta: são os determinantes intra-escolares, parte integrante do próprio sistema escolar.

Um desses fatores é a distância cultural existente entre a escola pública e sua população majoritária, através da inadequação do material didático, conteúdos e linguagem.

Outro fator gerador do fracasso escolar refere-se às condições concretas de formação dos professores e insatisfação no trabalho, pois muitos professores dobram sua jornada de trabalho por causa do baixo salário e isso acarreta efeitos negativos na qualidade de sua atuação e conseqüentemente, no desempenho dos alunos. A alta rotatividade dos educadores na escola também acarreta muitos problemas para a manutenção da continuidade do trabalho docente, criando dificuldades que impedem o desenvolvimento da proposta educacional.

Há também outros fatores que podem contribuir para o fracasso escolar, são eles:

1.3.2.1 Processo ensino/aprendizagem: A relação professor x aluno

O professor deve influir na interação, isto é, estar em sintonia com o problema dos alunos neste processo, colaborando para diminuir os obstáculos.

A atmosfera dentro de uma sala de aula deve incluir debates, questionamentos, ilustrações e confrontações, de modo que o respeito mútuo inspire um clima de busca do saber, no qual errar significa apenas que a estrutura do conhecimento está sendo edificada.

Além disso, o papel do professor está além de cumprir com um programa educacional que certamente foi estabelecido sem que houvesse a preocupação com a realidade do aluno. O professor deve estar atento ao rendimento e aproveitamento de todos os seus alunos e, em especial aos mais “carentes” em termos de aprendizagem.

1.3.2.2 Fatores Didático – Pedagógicos

Aulas mal preparadas só fazem desmotivar alunos que, decepcionados, procuram realização pessoal no trabalho ou em outras atividades. A motivação da experimentação e crítica fica por vezes esquecida.

A compreensão da realidade se torna mero interesse particular de cada um dos alunos, ao invés de ser universalizada pelo professor. Despertar o fascínio pelo que existe de desconhecido dentro de cada um de nós é um dos trabalhos mais gratificantes que um

profissional possa atingir, mas estes aspectos ficam esquecidos muitas vezes dentro da estrutura organizacional de nossa educação.

Segundo Mello (1995), além deste aspecto, poderia haver adequação em algumas aulas, com base na realidade do aluno. Os modelos teóricos deveriam mostrar resultados práticos, para que fossem mais facilmente absorvidos pelos alunos.

1.3.2.3 Fatores Administrativos

Os problemas relacionados às condições físicas de funcionamento e estrutura da escola também precisam ser avaliadas quando analisamos a qualidade do ensino. A falta de materiais didáticos, inclusive, a utilização de laboratórios para experiências está entre esses fatores. Vianna (1990) constatou que professores e administradores da rede oficial, em muitos casos não possuíam suficiente qualificação para o desempenho satisfatório da escola. Apesar disso, confirmou o grande empenho dos mesmos para que o trabalho tivesse o nível tão alto quanto possível, mesmo num contexto de trabalho tão adverso.

Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que deveriam ser prioridades dentro da escola, observa-se outro problema administrativo, que é a falta de psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. Estes profissionais completariam o trabalho do professor, oferecendo atendimento especializado para cada caso dentro da escola.

1.4 Relação Escola x Família

A participação de pais e alunos nas decisões sobre o funcionamento da escola são bastante restritas. Poucos são os interessados nas discussões dos problemas existentes no interior da escola. Além desse fator, escola e família possuem valores culturais bastante diferenciados, o que impede um relacionamento mais harmonioso. O aluno também sente esta distância, principalmente porque a escola muitas vezes não está em sintonia com os problemas do dia a dia dos alunos.

1.5 Fracasso escolar – um problema histórico social

O principal problema da escola é a dificuldade de formar os educandos, senão em igualdade, ao menos de maneira tal que cada um alcance, ao chegar à idade adulta, um nível aceitável de cultura e disposições, tanto no mundo do trabalho como na vida.

Desde que o sistema educacional está integrado e considera-se a educação como um investimento, o fracasso escolar maciço tornou-se um “problema de sociedade”. Apesar de os índices de escolarização terem se elevado, apesar do alargamento dos estudos, o essencial permanece: o fracasso leva alguns estudantes para carreiras menos exigentes. Eles são “evacuados”, saem para a vida ativa ou para o desemprego, sem diploma ou com uma bagagem mínima; os outros seguem o caminho real dos estudos superiores e deixam o sistema educacional com um “canudo”. As figuras da desigualdade modificaram-se, pois as classes sociais transformaram-se e a escolarização desenvolveu-se, globalmente falando; porém, a relação entre o sucesso escolar e a origem social ainda continua forte.

A questão de saber se o fracasso escolar é o fracasso do aluno ou o fracasso da escola divide hoje os atores. De uma boa consciência absoluta, fundada em uma ideologia do dom que legitima a impotência para instruir, passamos para o fatalismo menos cômodo da “desvantagem sociocultural” e, a seguir, para a conscientização do arbitrário da norma escolar, da indiferença em relação às diferenças, das funções do sistema de ensino na reprodução das frações de classes e hierarquias sociais. A partir dos anos setenta, ideologia do dom, pedagogia compensatória e crítica radical do sistema coexistem e, conforme os lugares ou os períodos ignoram-se, enfrentam-se, ou opõem-se abertamente. Dessa maneira, as reformas escolares que pretendem atacar o fracasso escolar são um engodo aos olhos de alguns docentes, enquanto para outros oferecem uma chance real de fazer progredir a democratização do ensino.

1.6 O fracasso escolar – Por que acontece?

O fracasso escolar é uma questão complexa, cujas causas são inúmeras, umas ligadas à própria estrutura do sujeito, outras dependem do sujeito.

Segundo Cordié (1996), o fato delas se intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno.

Temos que enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou a incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política, a renovação dos currículos e das didáticas, as rupturas teóricas e ideológicas ao longo das décadas.

Para se combater com eficácia o fracasso escolar, é preciso que se faça uma análise fundamentada e compartilhada do problema. É preciso também “negar” a fatalidade do fracasso, pois é bem mais simples pensar que existem crianças dotadas, que terão sucesso na escola, e outras, menos dotadas que devem resignar-se se não ao fracasso, pelo menos a resultados medíocres, que desembocarão em um destino sem glória.

As crianças não estão destinadas a serem bons ou maus alunos, mas assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar.

Assim ao tratar todas as crianças como “iguais” em direitos e deveres, a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares.

Para Bossa (2002) o fracasso escolar pode decorrer de aspectos culturais, sociais, familiares, pedagógicos, orgânicos, etc., sendo que esses aspectos não existem de forma isolada.

A família, em função das mudanças culturais e da sociedade tem transformado suas relações deixando de assumir as funções de proteção, assumindo apenas as necessidades básicas das crianças, transferindo para a escola a responsabilidade da educação.

A escola passa então a desempenhar um papel fundamental na socialização da criança e na formação de sua identidade, podendo reforçar modelos tanto positivos quanto negativos e até mesmo estigmatizar a aluno, pois a formação da identidade da criança ocorre pela socialização entre as famílias, escolas, meios de comunicação, livros didáticos, etc.

Ler e escrever são habilidades desenvolvidas na escola que permitirá que a criança ingresse no mundo letrado. Então a criança que vê a escola como amiga, poderá ser bem sucedida, porém se vivenciar uma escola indiferente às suas necessidades poderá ter uma experiência negativa, podendo sentir-se fracassada logo no início de sua escolaridade.

A capacidade e habilidade de ler e escrever será para a criança uma experiência que refletirá em toda sua vida escolar. Se o aluno tiver facilidade para aprender ler e escrever, sua experiência será compensadora, porém se isso não ocorrer, ele se sentirá fracassado.

Então a maneira como a aprendizagem da leitura e da escrita for experimentada pela criança no início de sua escolarização, poderá influenciar de maneira significativa a sua aprendizagem geral.

Segundo Bossa (2002), a escola está preparada para receber uma criança ideal, portanto uma criança que não aprende estará fadada ao fracasso. Para a autora, a escola está cada vez mais sendo palco de fracasso escolar e de formação precária, não dando acesso e oportunidade aos jovens de se apossarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, isto é, a escola não está cumprindo seu papel de formar cidadãos capazes de analisarem criticamente a realidade da sociedade na qual estão inseridos.

1.7 A questão do mito e da realidade sobre o fracasso escolar

As altas taxas de reprovação e a evasão no ensino são um problema constante há várias décadas e, no entanto, este quadro muito lentamente consegue ser alterado.

Quanto mais se amplia o conhecimento sobre o fracasso escolar, melhores são as condições para encontrar formas de superar essa situação injusta e inaceitável.

Hoje em dia existem nos meios educacionais, explicações consistentes, fruto de pesquisas ao lado de mitos, como a questão do QI baixo, a questão da imaturidade, a questão da subnutrição, entre outros, que em nada ajudam a resolver o desafio.

Segundo Baeta (1982), o mito é uma constatação que permite instituições de maneira imaginada num quadro aparentemente coerente, procurando explicar fenômenos ainda não interpretados de forma mais científica e a educabilidade da criança decorre não só das características de seu processo de desenvolvimento, mas também das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas. Eis aqui, se não a única, pelo menos uma das realidades sobre a questão do fracasso escolar.

Um dos mitos que mais se proliferam entre os professores é aquele que direciona o fracasso escolar à criança carente. Realmente, as condições materiais de vida da maioria das crianças que frequentam a escola pública no Brasil são extremamente precárias, mas hoje temos a consciência que os alunos “carentes”, tanto crianças como adultos, são capazes de aprender porque inúmeras pesquisas apontam neste sentido.

Além deste mito, há os do QI baixo e da imaturidade, em função dos quais pouco se poderia fazer.

A concepção de QI baixo favorece a crença de que a inteligência é algo que o indivíduo tem ou não tem, sendo, portanto um problema de limitação do próprio indivíduo, uma característica inata.

O conceito de maturidade é entendido como alguma coisa que acontece de dentro para fora do indivíduo e que depende basicamente da passagem do tempo, como se a criança fosse uma fruta. Dessa forma não há muito que se fazer além de esperar.

Hoje, entretanto, podemos afirmar que a história de vida assume uma importância fundamental, pois mais importante que a passagem do tempo, são as experiências concretas que acontecem durante esse tempo, isto é, a relação indivíduo e as diferentes agências de socialização.

Vários educadores alcançaram resultados positivos por confiarem na capacidade de aprender dos alunos. Tomaram, como ponto de partida, disposições e conhecimentos que os alunos já desenvolveram em seu ambiente familiar e comunitário.

No entanto, o fracasso escolar pode ser analisado a partir do confronto entre diversas teorias. Uma delas é a desmistificação do fracasso escolar proposto por Patto (1990) em seu trabalho de pesquisa “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia”, onde demonstra com clareza que a produção social do fracasso se realiza no próprio cotidiano da escola e que este incide com maior frequência nos primeiros anos de escolarização.

[...] o fracasso escolar da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar criam condições institucionais para a adesão dos educadores à similaridade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. (PATTO, 1990, p.87).

Entretanto, segundo afirmou Patto (1990), quando entrevistamos professores, diretores e especialistas que atuam diretamente nas redes de ensino, percebemos que o fracasso escolar é sempre imputado a causas extraescolares, sobretudo a uma condição adversa de saúde. Tenta-se encontrar nestas crianças uma causa orgânica que justifique seu mau rendimento e

uma vez que isto é comprovado, geralmente por médicos ou psicólogos sem formação adequada, que atribuem a essas crianças um retardo mental que justificam ser consequente do estado de desnutrição em que se encontram.

Sendo assim, fracasso escolar é sinônimo de deficiência intelectual para crianças pobres, ou, como se costuma intitular atualmente, portadores de deficiência mental leve. No entanto, uma parte das crianças que estão frequentando nossas escolas são portadoras de desnutrição leve; está comprovado que este grau de desnutrição não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, portanto não torna a criança deficiente mental ou incapaz de aprender.

Os efeitos orgânicos da desnutrição irão depender da época de sua incidência e do seu grau de intensidade, por isso não é possível estabelecer uma relação direta entre desnutrição e rendimento escolar. Somente serão produzidas alterações no cérebro se a desnutrição coincidir com a época de seu desenvolvimento, ou seja, no período pré-natal e nos primeiros seis meses de vida da criança, podendo estender-se até o final do segundo ano de vida. Deve-se assumir o problema escolar como um problema social e politicamente produzido.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU

Como salientamos a primeira seção, há várias razões que podem explicar o fracasso escolar e vários aspectos que podem contribuir para causá-lo. É importante ressaltar que os fatores se somam e não são excludentes. Nesta sessão vamos refletir sobre os condicionantes que influenciam o percurso escolar de alunos que ,de alguma forma experimentaram o fracasso escolar.É importante ressaltar que nos basearemos no corpus teórico elaborado por Pierre Bourdieu.

Os dados demonstram que apenas 10 a 15% das dificuldades dos alunos correspondem a distúrbios (fatores orgânicos). Segundo a organização mundial de saúde, esses apresentam quadros importantes de deficiência mental, auditiva, visual e múltipla, além dos casos de dislexia. Mas o índice de fracasso escolar ultrapassa 15% atingindo 40% ou mais (crianças que não aprendem).

Segundo Zorzi (2006, p.24), podemos classificar as crianças em quatro grupos distintos:

Aqueles que chegam à primeira série com uma condição favorável de aprendizagem, com bom nível de informação, frequentaram a pré-escola e os pais fazem uso intenso da leitura e da escrita, o professor apenas dá continuidade ao processo. O segundo grupo é formado pelos que vem de ambientes que propiciaram um bom preparo, mas que não se envolveram muito, as crianças necessita de motivação. O terceiro grupo é formado por aqueles que não tiveram experiências prévias e não tem ajuda familiar, o ultimo grupo é formado pelos que tem problemas intrínsecos, esses dois últimos grupos constituem um desafio para o ensino já que totalizam cerca de 50% da população escolar Brasileira.

Segundo o autor, podemos perceber que o capital cultural tem grande influencia no processo de aprendizagem da criança.

De acordo com Rotta (2007, p.63):

Não há indícios da existência de diferenças genéticas capazes de fazer com que diferentes populações humanas tenham maior ou menor aptidão para o aprendizado. O que pode existir isso sim são diferenças econômicas e sociais que prejudicam ou facilitam a adaptação de determinados grupos. Está claro que o desnível socioeconômico e de escolaridade acentuado pode gerar dificuldades profundas de adaptação em algumas crianças e (famílias) mais pobres, tornando-as vulneráveis a vários problemas relacionados com a aprendizagem.

Muitas crianças não conseguem se adaptar a escola, não porque não tenham aptidão, mas pela condição social que lhe é imposta, a falta de estrutura de algumas famílias que enfrentam problemas socioeconômicos se reflete na educação dos filhos.

A falta de instrução dos pais gera nos filhos a falta de interesse e a desmotivação pelo fato de não se envolverem de maneira corriqueira com a leitura e a escrita e muitas vezes não darem a importância devida à aprendizagem. As famílias que mesmo sem instrução conseguem enxergar na escola uma fonte de mudança e melhoria para a vida dos filhos não conseguem suprir suas necessidades na escola, como exemplo, posso citar as atividades extraescolares que esses alunos não conseguem realizar por não ter quem os ajude. Essas famílias não opinam na parte pedagógica da instituição, nem contestam quando é necessário por falta de entendimento.

Segundo Bourdieu, (1998) As atitudes dos membros das classes sociais, adultos e crianças que se referem à escola e sua cultura e o ensino que oferece são expressos pelos valores implícitos e explícitos de acordo com a posição social. Sendo assim, podemos levar em consideração que, quando numa família os pais tem uma boa formação, a expectativa sobre a formação de seus filhos e a importância que reagem a escola é muito grande, pois ela se torna a mantenedora da posição social a qual essa família está inserida. Ao contrário numa família onde o nível de escolaridade é baixo, nem sempre seus membros dão a importância devida à escola, pois de alguma forma foram excluídas desse contexto e se mantém com a força de seu trabalho, com o básico para sobreviver à importância da aprendizagem escolar fica relegada ao segundo plano.

Conforme Pain (1992, p.39):

A reação da família diante do fracasso escolar, ou do não cumprimento das regras gerais do conhecimento, depende dos valores que dominam a classe e o grupo social aos quais pertence à família. O fracasso escolar não é tão grave num núcleo com escassa expectativa de promoção social, como naquelas classes que conquistaram o poder através da profissionalização.

Quando por algum motivo a criança não aprende, ou seja, fracassa no processo escolar a atitude da família diante desse fato irá depender de como a questão é vista nesse núcleo familiar, muitas vezes essa família não busca compreender o porquê do fracasso, porque seu filho não consegue aprender e por falta de conhecimento não sabem que existem alternativas para a resolução do problema, ou simplesmente acreditam que a escola é para a classe

privilegiada e que seus filhos não terão chances assim como os pais não tiveram, e estão fadados ao analfabetismo ou ao analfabetismo funcional.

De acordo com Bourdieu (1998, p.41):

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Ainda segundo o próprio Bourdieu (1998) se torna necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas, muitas vezes as diferenças de êxito entre as crianças é tida como uma diferença de dons, onde na realidade existe a ação do privilégio cultural. Cada família transmite a seus filhos por vias indiretas um certo capital cultural, valores implícitos que vão contribuir nas atitudes frente à instituição escolar. Essa herança cultural a que nos referimos é responsável pela diferença das crianças diante da experiência escolar e seu êxito.

De acordo com Bourdieu (1998), muitos entendem o sistema escolar como um fator de mobilidade social, porém há um mecanismo de eliminação que age durante todo o “cursus”. Trabalhando a perspectiva que “um jovem da camada superior” tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média..

Dessa maneira, o número de alunos bem sucedidos cresce de acordo com a renda de suas famílias. Podemos entender que o êxito escolar do meio familiar, influência no êxito do educando, assim como os conhecimentos culturais da família. Os acessos desses aos recursos culturais como teatro, música, arte, literatura, levam o educando a ter uma melhor estrutura e compreensão no universo letrado.

A “transmissão do capital cultural” está relacionada à fração de classe a que a família pertence. Entende-se como processo de aculturação que ocorre desde a antiguidade e contínua a separar os indivíduos aparentemente iguais tanto no êxito social quanto no escolar. Crianças oriundas de meios mais favorecidos herdaram hábitos e treinamentos usados nas atividades escolares

Assim podemos entender que o nível cultural pode explicar as variações no êxito escolar. Quanto à escola Bourdieu (1998, p. 53) afirma que:

[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Bourdieu (1998) mostra que o acesso à pesquisa científica, obra culturais, permanece destinado às classes privilegiadas. Alguns indivíduos têm maior oportunidade mais de enriquecerem sua prática cultural. Também coloca os educadores como produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática pelo fato de deverem a esse sistema seu sucesso universitário e social.

O mecanismo de eliminação que age durante toda a carreira escolar do estudante mostra o “capital social”, como único meio de designar o fundamento de efeito social, as relações são visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduo, obtém um rendimento muito desigual de um capital econômico ou cultural. Assim, o “capital social” é o conjunto de recursos culturais ou potenciais de uma rede durável de relações vinculadas a um grupo. Bourdieu (1998) procura identificar e detalhar a ação dos mecanismos objetivos de seleção cultural e social utilizados pela escola, instituição vista como uma instância cuja finalidade implícita seria a de manter e legitimar as desigualdades sociais e culturais existentes fora dela. Tal legitimação se daria mediante um processo no qual as desigualdades sociais e culturais entre as classes viriam a ser convertidas na escola em desigualdades de desempenho escolar. O autor indica que a escola, ao contrário do que é afirmado pelas ideologias defensoras da igualdade de oportunidades medida pela escola é uma instituição que teria na realidade um papel de suma importância na manutenção das desigualdades sociais e culturais, na medida em que, mesmo ampliando o acesso das classes menos privilegiadas econômico-culturais à escola, devido aos mecanismos de seleção social e cultural contidos em seu interior, esta continuaria a frustrar o êxito desses alunos, enquanto consagraria os esforços daqueles pertencentes às classes privilegiadas destes capitais.

Enfim, se a escola age como conservadora fazendo a manutenção das desigualdades sociais e culturais podemos supor que os alunos de uma classe social desfavorecida ficam a

mercê do fracasso escolar, pois encontram dificuldades durante o processo escolar devido a uma estrutura que por vezes se torna excludente, mesmo quando se pretende melhorar a realidade de muitas famílias através da “educação”.

É por meio do processo de socialização vivenciado primeiramente na família por meio do contato com seus familiares, amigos, vizinhos que começa um longo processo de aquisição de conhecimento, que na vida escolar será um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares e de uma relação natural com o universo escolar.

Segundo Pierre Bourdieu, o capital cultural, está na base da compreensão das desigualdades sociais de sucesso ou desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes frações de classe. Dando ao fator cultural significativa importância para bom desempenho na vida escolar. Sendo assim, afim de descrever como as crianças, jovens e adultos provenientes das diversas camadas sociais podem ser mais ou menos beneficiadas, Bourdieu (1998) utiliza a noção de capital cultural. Esse capital seria construído, ao longo da trajetória do sujeito, por meio de investimento de tempo, cultura e dinheiro, ou seja, o capital cultural se constitui e se faz presente durante seu percurso escolar.

Essa acumulação é realizada de modo mais ou menos inconsciente, se tornando uma parte constituinte do indivíduo, ou seja, um habitus corresponde, portanto, ao estado de incorporação de disposições culturais no decorrer da vida escolar dos indivíduos, pressupondo “um trabalho de inculcação e de assimilação” no qual o sujeito “cultiva” a si mesmo durante o processo educacional”. (BORDIEU, 1998, p.).

A noção de capital cultural sugere os vários instrumentos de apropriação dos bens simbólicos.

Os conteúdos escolares surgem e são um dos aspectos dos bens simbólicos, e que integra o capital cultural. A criança oriunda de camada social privilegiada herda hábitos e disposições para apreciar música, artes, pintura, livros, cinema entre outras modalidades culturais, que mais tarde serão usadas de maneira significativa nas atividades escolares, esta criança se encontra no meio que a favorece socialmente e culturalmente. Esses diversos investimentos não devem ser considerados isoladamente, contudo, alguns deles, de acordo com cada caso específico, podem ter maior ou menor peso que delineará a formação intelectual. Uma família dotada de forte capital econômico e cultural, referente aos bens materiais e financeiros que proporcionam relativa facilidade de acesso a diversos privilégios

da vida social e cultural, poderá oferecer aos seus filhos escolas conceituadas que lhe oferecerão um desenvolvimento cognitivo de sucesso, que conseqüentemente lapidará seu capital cultural, permitindo-lhe o sucesso em sua trajetória escolar e a manutenção e até mesmo ampliação de suas perspectivas profissionais ao ingressar no mercado de trabalho. Já uma família das camadas populares teria mais dificuldades em assegurar o ingresso de seus filhos em escolas de nível mais alto, por falta de recursos, principalmente, de caráter financeiro e cultural. Por conseguinte, as possibilidades de ingresso em institutos de nível superiores renomados se tornariam ainda mais remotas. Esses são exemplos, que não dão conta das inúmeras variações que os diversos aspectos correlacionados da vida humana, sejam eles sociais, culturais, econômicos ou linguísticos, tem sobre a vida das pessoas.

A acumulação de capital cultural demanda um trabalho, que se dá de maneira constante na vida do sujeito, e em sua trajetória escolar, de incorporação e interiorização que o liga a sua individualidade. Que faz com que este capital cultural se adere ao sujeito e permaneça com ele até o final da sua trajetória escolar.

Em sua socialização familiar, o indivíduo adquire bens simbólicos, como hábitos de visitar biblioteca, museus, galerias e de ir ao teatro, ao cinema, recitais entre outras modalidades de atrações culturais, que passam a ser vista como comum, e parte integrante de sua vida cotidiana. Sendo que se realiza a mediação entre os nexos socioculturais que diz respeito a aspectos sociais da existência humana e a subjetividade pessoal que diz respeito ao aparato psíquico de cada indivíduo.

A criança de meios sociais privilegiados, desde sua mais tenra idade, é favorecida culturalmente, podemos citar como exemplo, a mãe que vai dar banho na criança, e junto com xampu, sabonete leva livros feitos para serem molhados e tocados, e torna este momento, que seria um hábito de higiene, em um momento para despertar na criança a curiosidade pelos livros, desenvolvendo assim a intimidade com o mundo da leitura. Esta mãe oferece assim uma experiência com os livros, que a criança leva por toda sua trajetória existencial.

Outro exemplo são os livros de pano, papel em alto relevo ou música, oferecido à criança, que manipulam, brincam, exploram esses livros de várias maneiras, tornando o início da experiência com o mundo das letras, prazeroso.

Além presenciar os pais lendo jornais, revistas, livros, são levadas a passeios em feiras de livros, livrarias e que podem escolher dentre as mais variadas ofertas o livro que gostariam de ler. Para esta criança é muito familiar e íntimo os livros, jornais e revistas, o

pode deixar evidente a as mais variadas maneiras como as famílias de classe provida de bens, estimulam, entusiasma e familiariza seus filhos com o mundo cultural, que logo mais fará parte do mundo escolar que se aproxima. Esse meio familiar, além de ser provedor de capital cultural, se torna estimulador na aquisição de novos conhecimentos.

O capital cultural existe em diversos estados e pode se manifestar em “estado objetivado”, ou seja, neste estado o capital cultural se encontra sob forma de bens culturais.

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais existe sob a forma de bens culturais tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade.

Para dispor desses bens culturais em sua materialidade, é possuir bens como esculturas, pinturas, livros, etc., é necessário dispor de capital econômico, ou seja, possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de um livro ou um quadro por exemplo.

No entanto, para apropriar-se simbolicamente destes bens culturais, não é apenas necessário o capital econômico, é necessário, o indivíduo possuir os instrumentos fundamentais e importantes para concretizar a apropriação e os códigos legítimos, que também são necessários para decifrar, interpretar os bens culturais, ou seja, é necessário possuir outro tipo de capital cultural em seu estado incorporado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo indivíduo.

O capital cultural em seu estado incorporado é resultante do conhecimento familiar, que exerce influência importante e precisa na definição da futura vida escolar da criança. Uma vez que as referências culturais da família, em forma de conhecimento são considerados apropriados e legítimos e o domínio da língua culta é passada aos seus descendentes, estes tanto possuem os códigos legítimos para decifrar bens culturais, como facilitam o aprendizado dos conteúdos escolares e funcionam como elo que liga o cotidiano familiar ao cotidiano escolar. Podemos citar como exemplo, as aulas de arte, que a criança oriunda de camada privilegiada, ao ouvir falar da história da arte, logo faz relação com alguma exposição que

frequentou, ou já ouviu falar e até mesmo possui os códigos necessários para interpretar esse bem cultural.

No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio de diplomas escolares.

Segundo Bourdieu (1998), a objetivação do capital cultural sob forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos dos seus suportes. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

As carências culturais, sociais e econômicas dificultam e até mesmo podem tornar impossível à aquisição de diplomas escolares. Os diplomas escolares, quanto mais difíceis sua obtenção maior valor econômico ele agrega no mercado de trabalho.

Para obtenção de diploma escolar é necessário uma trajetória escolar sem fracasso ou interrupções, ou melhor, uma trajetória escolar bem sucedida, que também agregam conteúdos escolares, que sua aquisição tem uma relação de preparação, que começa nos processos formativos que se desenvolvem no seio da família, que são necessários para o êxito escolar. E também, do capital econômico, para custear os estudos de excelência.

Para finalizar este capítulo podemos concluir que o tema “fracasso escolar”, possui uma complexidade muito grande e gera muita polêmica.

2.1 A relação com o saber: Capital Cultural e Conteúdos Escolares

Na sociedade difundiu-se uma crença de que a educação escolar é um instrumento para resolver os problemas sociais, tão comuns na esfera do contexto brasileiro, que tem como consequência o avanço da desigualdade social. A escola seria um instrumento disponível a todos, sem qualquer privilégio de oportunidade, para que todos possam integrar-se a sociedade e usufruir de todos os bens e oportunidades presentes nessa sociedade, e até mesmo galgar posições sociais. Neste contexto, a escola é dita como uma organização instituída pela a sociedade para realizar o objetivo de promover a formação e aprendizagem dos seus alunos

,sem distinção, de modo que sejam preparados para agir e enfrentar os desafios e os obstáculos das varias dimensões da vida, tanto na esfera da vida pessoal, como na esfera mundo do trabalho e da sociedade, com segurança e competência. Possibilitando ao aluno conhecer o mundo, os conhecimentos acumulados pela humanidade, desenvolvendo suas competências e habilidades, sensibilidade estética. Visando sua preparação para a vida adulta e cidadã. Porém, seria necessário que o sujeito merecesse ou tivesse o dom, aptidões naturais que serviriam de mecanismos para o bom aproveitamento escolar e logo a conquista de uma posição social.

Bourdieu (1998) desmascara o mito do dom, e as explicações baseadas nas aptidões naturais dos indivíduos, que resulta na crença da meritocracia, desvelando os mecanismos que transformam desigualdades produzidos pela herança cultural em desigualdade de aproveitamento escolar e até mesmo de fracasso escolar.

Segundo Bourdieu, (1998), é provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Acreditou-se que por meio da escola pública seria resolvido o problema de acesso a educação, assim todos os cidadãos teriam garantia de igualdade social e de oportunidade. Entretanto, para a escola, é indispensável uma norma linguística e cultural, que é exigida com desenvoltura de todos os seus frequentadores. A escola não ensina os códigos de acesso aos conteúdos escolares, ela ensina somente os conteúdos e pressupõe que seus frequentadores sem exceção possuam o domínio destes códigos.

Bourdieu (1974) argumenta que os conteúdos escolares são organizados no currículo de modo a serem identificadas com o capital cultural, que é comum somente às classes dominantes, e que foge do domínio das classes populares. O que evidencia, que os conteúdos escolares presentes em toda trajetória escolar do sujeito, tem afinidade com a cultura social da classe dominante, esta afinidade é resultante do uso da linguagem e códigos culturais que se encontram nesses conteúdos.

Os conteúdos escolares são constituídos e organizados com a linguagem culta, e de acordo com os valores determinados pela classe dominante. O qual acaba por privilegiar os indivíduos provenientes dessa mesma classe, que encontram familiaridade com os códigos e

linguagem dos conteúdos, e certa facilidade em apreendê-los. Essa mesma linguagem que favorece a criança participante da classe superior, desfavorece o entendimento da criança oriunda das classes populares, desprovidas de capital cultural, social e econômico, e que não estão habituadas com a língua culta.

Pierre Bourdieu (1998), diz que o sistema escolar possui um mecanismo de eliminação, que age como um fator de mobilidade social favorece somente a classe dominante e desfavorece a criança oriunda dos meios mais desfavorecidos.

Quebra-se a crença, que o sistema escolar, era a porta de entrada para tão sonhada mudança social, e desvelado a forma de eliminação da mobilidade social. A escola não é mais vista como o centro de oportunidades educativas, na qual o sujeito terá uma trajetória, onde desenvolverá seu dom, que desemborcará no êxito da vida social. Esta passa a ser vista como uma máscara da desigualdade social.

Por mais que o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, seja uma realidade da sociedade atual, continuará existindo uma relação de desigualdades sociais, econômicas e culturais. Pois a escola continuará exigindo dos seus frequentadores determinadas noções culturais, que não se encontram nas camadas populares e sim nas camadas sócias superiores, o que pode explicar, por que o sucesso escolar é desigualmente distribuído entre as classes sociais.

Levando em consideração que o capital cultural, e a afinidade e naturalidade no trato com a cultura e o saber, que escola tanto preza apenas aqueles que foram desde a infância socializada na cultura legítima, que é resultante da herança cultural, podem ter, é comum apenas a camada privilegiada.

O mecanismo de eliminação presente durante toda a vida escolar (cursus) mostra o “capital social” como meio de indicar o fundamento de efeito social, as relações são evidentes em todos os casos em que diferentes indivíduos, obtêm um rendimento muito desigual de capital econômico e social.

Pierre Bourdieu (1998) procura identificar e detalhar a ação dos mecanismos, objetos de seleção cultural-social utilizados pela escola, que resulta em legitimar as desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes fora dela e tão frequente na sociedade atual. Esta legitimação se dá na organização do sistema escolar e seus conteúdos, que valorização a cultura considera legítima, e despreza a cultura tida como “popular”.

Esta legitimação é resultante das desigualdades sociais, econômicas, culturais entre classes e que se tornam presentes dentro da escola em forma de desigualdade de desempenho e rendimento escolar ou até mesmo de dificuldade de aprendizado, e logo o fracasso escolar e o abandono da escola.

Muitas vezes, as crianças oriundas de meios culturalmente carentes, por encontrarem vários tipos de dificuldades, são consideradas ou rotuladas como crianças com déficit cognitivo. Geralmente essas crianças têm um percurso escolar sofrível. E raramente encontram qualquer motivo que as façam permanecer no âmbito escolar.

Segundo Muzzeti (1992), um dos principais conceitos da teoria bourdieuniana é o de herança cultural. Na concepção de Bourdieu (1989:5), a herança cultural que cada família transmite a sua descendência é formada pelo capital cultural e pelo ethos que diferem segundo a origem social dos grupos de agentes. Essa herança puramente social é constituída por um conjunto de conhecimentos, saberes, informações, códigos linguísticos, mas também por atitudes, disposições e posturas que, em sua visão, é a responsável pela diferença do rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino. O capital cultural e o ethos, são responsáveis por determinar a posição e comportamento da criança diante do sistema de ensino, e também por diferenciar a origem social das crianças que frequentam esse mesmo sistema escolar. Sendo que a família e sua atitude diante da escola tem papel fundamentalmente importante para que a trajetória escolar se complete.

O rendimento da criança na escola corresponde a fatores relacionados à herança cultural recebida no seio familiar, desde a infância, de forma direta e indireta, pois o sistema escolar estabelece que para aquisição de conteúdos, é necessário o domínio dos códigos legítimos e familiarização com a cultura. Se a criança tem esse domínio, provavelmente sua trajetória escolar será de sucesso, sem interrupções, caso contrário, geralmente tem dificuldades e interrupções.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (...) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade

cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola por suas condutas por demais “escolares” (Muzzeti, 1994)

A criança que possui capital cultural, ou seja, conhece a cultura que é considerada e difundida nos conteúdos escolares e que também é a cultura da classe social que participa, encontra facilidade para obter ou adquirir os conteúdos escolares satisfatoriamente, por consequência seu desempenho escolar é satisfatório, em contrapartida, as crianças que não tiveram acesso a mesma forma de cultura, ou parecida, que são desprovidos de capital cultural, quando não são excluídos do sistema educacional, encontram grande dificuldade para apreender os conteúdos escolares. Assim, os indivíduos que são oriundos de famílias, que possuem maior capital cultural, chegam à escola e deparam ou são expostas a muitas coisas, presentes nos conteúdos escolares, que já vivenciaram anteriormente em família, por exemplo, o hábito de leitura, levando vantagem considerável com relação ao indivíduo que não possui esse hábito, que foi herdado pela família.

Segundo Muzzeti (1994), Ressalta, ainda que essa relação com a cultura e com a linguagem, familiar ou artificial, é facilmente percebida, sobretudo nas provas orais, nas quais a escola tende a valorizar, consciente ou inconscientemente, a facilidade de expressão, a elegância e a desenvoltura e, conseqüentemente, a desvalorizar a destreza forçada, meramente escolar, frequente nos agentes provindos das camadas populares e médias. O habitus, que é uma estrutura externalizada, que o indivíduo demonstra no social, que consiste em disposições e esquemas de percepção, pensamento e ação. e que o indivíduo que o dispõe o tem ser desenvoltura e uma certa arte de improvisação e sentido prático, trazendo vantagens nas experiências escolares, sobretudo no que se refere a oralidade.

Para Muzzeti (1994), o habitus é um sistema próprio do sujeito, porém não é inato e sim adquirido em suas vivências, primeiro familiar, depois escolar, mais tarde no trabalho e assim por toda sua trajetória. O habitus é subjetivo, mas não é individual das estruturas interiorizadas, pois por meio do habitus o indivíduo interioriza a exterioridade, ou seja, o social se deposita no indivíduo, e se torna formas de disposições duráveis, como modos de pensar, agir, que são usados pelo indivíduo sempre que lhe é solicitado pelas adversidades de sua vida cotidiana. Se o social é interiorizado, cada indivíduo vai interiorizar o social do qual ele participa. O que traz vantagem para o indivíduo oriundo de camada superior, que participa de uma vida cultural intensa e considerada legítima e desvantagem para o de classe culturalmente carente.

Segundo Muzzeti (1994), Bourdieu acrescenta, ainda, que os agentes de um mesmo grupo social, ao compartilhar condições objetivas semelhantes, passam por um processo de homogeneização do habitus, distinguindo-se, a partir daí, dos agentes integrantes dos outros grupos sociais. Tal homogeneidade relativa do habitus tende a ajustar suas ações independentemente da obediência a regras explícitas estabelecidas pelo grupo social, uma vez, as práticas dos agentes tem por princípios unificar os habitus. Observa, também, que tais ações e praticas produzidas pelo habitus são comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionarem como estratégias de reprodução. Tais estratégias produzidas pelo habitus visam em ultima instancia, a manter ou melhorar a posição de um determinado grupo na estrutura social.

O habitus que se constitui em cada indivíduo é moldado e se caracteriza socialmente, que as primeiras experiências vividas no seio da família, são fundamentais para a percepção de toda a experiência da trajetória de vida do individuo, porém não é mecânica a sua incorporação pelo sujeito, constiuidos em condições sociais específicas em espaços socais distintos como a família, a escola, o tarbalho.

O habitus compreende a apreensão, o agir, o pensamento e as ações que o individuo pratica e que são esquematizados dentro da sua formação social. Daí, por que determinados grupos sociais possuem habitus semelhantes, que se tornam estruturas de defesas de suas posições sociais, assim compartilham de relações objetivas e de espaço econômico, social e cultural.

Bourdieu (1998) dá o nome de esquemas de disposição, que podem ser interpretados como um sentido de orientação, que ajuda a pessoa a guiar-se nos diversos campos sociais, ou seja, está presente nas funções e ações do agir cotidiano. É transmitido pela família desde o nascimento através da socialização e depende fortemente da posição social e das condições gerais de vida da família, pois as experiências vividas, neste primeiro momento são essências para as experiências posteriores.

O habitus é interiorizado pelo sujeito e tornando-se algo evidente e “natural” no individuo, e ate mesmo denunciando sua origem social. Isso se deve à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelo individuo por meio de disposições para sentir, pensar e agir, e é na família que começa esse processo de incorporação. Ou seja , o individuo é preparado pelo habitus, que se torna estrategia , de sua família, para ocupar sua posição social ou galgar uma nova.

Ora, geralmente os alunos, oriundos de camadas populares, possuem limitações que comprometem um domínio adequado dos conteúdos escolares, dos discursos morais orais em seus habitus – o que lhes dificultava, de alguma forma a apreensão destes códigos passados em sala de aula tornando-os menos “competentes” do ponto de vista de aprendizagem e comunicativo em sala de aula – em contrapartida os alunos, provenientes de camadas favorecidas culturalmente possuem um certo domínio na aprendizagem e dos discursos orais em seus habitus. Nesse sentido o habitus torna-se uma vantagem para aquele que o possui.

A dificuldade de alunos das frações de classe baixa em se comunicarem ou encontrarem dificuldade para aquisição dos conteúdos escolares não poderia ser apenas atribuída ao conceito de capital cultural, mesmo porque não apenas ele que nos dá os contornos do habitus. Os capitais econômico, social e linguístico também têm valor fundamental na configuração do habitus, sendo engendrados dentro da intrincada rede de relações que compõem a sociedade. Essa sociedade ou espaço social é representado por campos sociais, espaços regidos “por relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem forças específicas” [de acordo com cada campo, como a escola, a academia, a empresa pública e privada, entre outros] (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Desse modo, a noção de competência linguística se mostra também bastante esclarecedora para se entender o peso das relações de força existentes dentro dos diferentes campos – no caso, o campo escolar – e os seus reflexos na aquisição de conteúdos escolares e na desenvoltura para o discurso oral dos alunos.

Para Pierre Bourdieu (1996), os discursos são recobertos de um determinado valor e também de um sentido que são construídos por meio de uma relação mercadológica que é enunciada da seguinte maneira:

Igualmente, deve se considerar que em cada interação oral toda estrutura social se faz presente, através das “línguas faladas, dos locutores que as falam, ou melhor, dos grupos definidos pela posse da competência correspondente”. (BOURDIEU, 1996, p. 54).

No mercado linguístico, os sujeitos dispõem de condições desiguais de imposição da validade de seus discursos e interpretações, e sendo tais condições constituídas ao longo das trajetórias escolares dos alunos provenientes das camadas populares na engendração das competências linguísticas; é objetivo deste estudo desvendar, entre outras coisas, de que forma isso aparece nos seus discursos orais no âmbito escolar.

Tendo em vista que existe, uma certa , interdependência fundante entre o sujeito e o contexto do qual ele participa, é preciso reconhecer que este sujeito é constituído de uma realidade plural, na qual estão presentes as variam esferas de sua vida, a familiar, a social e econômica.

E enfatizar a importância do capital cultural, nas “oportunidades educativas” no âmbito da vida cotidiana. Que a falta do capital cultural, nas crianças provenientes das camadas culturalmente carentes, acarreta dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares, os quais exigem, referências da cultura considerada legítima.

A falta do capital cultura, também é responsável pelas dificuldades encontradas pelas crianças durante o processo ensino aprendizagem.

A dificuldade de crianças das frações de classe baixa em adquirirem os conteúdos escolares não poderia ser apenas atribuída ao conceito de capital cultural, mesmo porque não apenas ele que nos dá os contornos do habitus. Os capitais econômicos e sociais também têm importância fundamentais na constituição do habitus, que começam a se forma no âmbito familiar e continua em toda trajetória de vida do indivíduo.

O habitus tem uma influência sobre a aquisição dos conteúdos escolares pelas crianças provenientes de camadas populares, e também sobre suas competências e desenvoltura nas atividades escolares.

O papel desempenhado pelos habitus durante a trajetória escolar é fundamental, pois ele desenvolve a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelo indivíduo por meio de disposições para sentir, pensar e agir, e é na família que começa esse processo de incorporação. Ou seja , o indivíduo é preparado pelo habitus, que se torna uma estrutura estratégica, de sua família, para dar continuidade e manter a posição social que ocupa ou galgar uma nova.

Desse modo, a noção de competência para aquisição dos conteúdos escolares , se mostra bem esclarecedora para entender a importância do capital cultural e habitus no processo de aprendizagem. Diante disto, percebemos que a escola por ser uma reprodutora das desigualdades sociais, e por ter em seu sistema de ensino a da cultura dominante e por conseguinte a exigência de códigos legítimos para o sucesso escolar, os insucessos continuaram ,por parte das camadas desprovidas culturalmente.

2.2 Reflexões teóricas e explicativas

Foram muitos os estudiosos que formularam teorias procurando explicar à problemática e inquietante questão do fracasso escolar que teve o seu início quando crianças vindas das camadas mais pobres da sociedade tiveram acesso à escola e se depararam com culturas e valores diferentes do grupo ao qual pertenciam.

2.2.1 Teoria da “carência cultural”

A formulação da teoria da “carência cultural”, no início da década de setenta, apontou o ambiente familiar como o causador das dificuldades de aprendizagem, afirmando que a pobreza do ambiente nas classes mais pobres é que produzia deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, fatores esses que poderiam causar dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Para Oliveira (1990), o fracasso escolar iniciou-se a partir da entrada na escola de crianças de classes populares. Eram filhos de camponeses que com a industrialização, saíram da zona rural e migraram para a urbana, não se adaptando ao ambiente escolar com que se depararam.

A partir daí começamos a nos deparar com o fenômeno do fracasso escolar e nesse contexto iniciou-se a primeira teoria explicativa sobre o fracasso escolar, denominada teoria da “carência cultural”, proveniente da psicologia educacional norte americana.

Nessa teoria afirmava-se que: “os alunos de famílias pobres são carregados de características culturais diferentes e não satisfatórias em relação à cultura escolar” (OLIVEIRA, 1990, p.3).

De acordo com Patto (1993), pela tese da disparidade cultural, o fracasso escolar na sociedade capitalista, é visto como estrutura de classe diferente e antagônica constituída da estrutura social.

A teoria da “carência cultural” apresenta dados que convenceram e confirmaram cientificamente o que o senso comum dizia sobre as crianças e seu ambiente escolar (PATTO, 1993).

Novas pesquisas foram sendo realizadas a partir da década de setenta e na década de noventa, estudos realizados por Patto (1996), desmistificaram o mito de que só as crianças pobres fracassam. Suas experiências em escolas de periferia fez com que ela mudasse de opinião, convencendo-se de que o fracasso escolar é produzido pela própria escola e pela sociedade.

A seguir abordaremos a teoria crítico-reprodutivista para entendermos melhor esta questão.

2.2.2 Teorias crítico-reprodutivistas

Predominava nas Ciências Sociais, até meados do século XX, uma visão otimista de inspiração funcionalista, na qual se acreditava que a escolarização teria um papel importante no processo de superação do atraso econômico. "Supunha-se que por meio da escola pública gratuita, seria resolvido o problema de acesso à educação e assim garantiria, em princípio, a igualdade de oportunidade entre todos os cidadãos" (NOGUEIRA, 2002, p.16).

Neste contexto, os indivíduos poderiam competir dentro do sistema de ensino, em iguais condições, mas nos anos sessenta ocorreu uma profunda crise dessa concepção de escola, abandonando-se otimismo das décadas anteriores por uma postura mais pessimista.

A partir dos resultados de pesquisas realizadas no final da década de cinquenta, tem-se, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares.

Tais pesquisas não rejeitaram a princípio, a perspectiva funcionalista, pois se acreditava que os indicadores dessas deficiências seriam superados com maiores investimentos na educação. As expectativas foram frustradas, concluindo-se que o desempenho escolar não dependia apenas dos alunos.

Os jovens das camadas médias e populares sentiram-se frustrados com as falsas promessas do sistema de ensino.

Para Bourdieu (apud NOGUEIRA, 2002), diante de tal fato, onde se via igualdade de oportunidade e justiça social, passou-se a ver reprodução e legitimidade das desigualdades sociais, perdendo o papel de agente de transformação e democratização da sociedade.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresenta todos como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação no processo social. O papel fundamental de legitimação dessas desigualdades sociais. (Ibidem, p.18-19).

Bourdieu e Passeron (apud NOGUEIRA, 2002), mostram que a função da escola nas sociedades capitalistas modernas tem sido a de manter a estrutura social nas desigualdades e privilégio de uns em prejuízo de outros. Toda tentativa de utilizar a educação como instrumento de superação da marginalidade acaba sendo negativa, visto que são marginalizados socialmente, pois não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, por não possuírem a força simbólica (capital cultural).

Esses autores concluíram que a escola exerce um poder de “violência simbólica”, isto é, impõem a cultura das classes dominantes às classes dominadas, reforçando assim a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, perpetuando-se a marginalização. Portanto os que não atingem o “saber legítimo”, são fadados ao fracasso. Esta foi a leitura realizada no Brasil sobre as obras de Pierre Bourdieu, não levando em consideração o contexto histórico no qual escrevia., sendo taxado de crítico reprodutivista e segundo esta leitura aligeirada de sua obra, não apresentava proposta pedagógica sendo a função da escola reproduzir a estrutura de classes.

2.2.3 Teoria do “déficit”

Nesta teoria supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo, motores, linguísticos) e que as crianças fracassavam por falta de habilidades prévias, pois as famílias não tinham condições de proporcionar estímulos adequados (Ministério da Educação, 2001).

Ravaganani (2001) em sua dissertação de mestrado faz citação em relação aos estudos realizados por Patto (1996), enfocando uma revisão importante sobre o fracasso escolar. O autor comenta que estudos realizados por Patto nos anos sessenta e setenta, indicaram que crianças de classe social baixa tinham problema de desenvolvimento psicológico, podendo causar dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.

Vários estudiosos continuaram as pesquisas sobre o assunto, concluindo que a tese da diferença continha a da deficiência, portanto a teoria da diferença ficou subjugada pela teoria do déficit.

Para Ravaganani (2001), na hipótese do déficit, pode ocorrer uma deficiência interna na utilização do código linguístico. Em consequência ocorre um déficit no nível de desenvolvimento intelectual e cognitivo que poderia corresponder a um déficit no desempenho escolar. Portanto, estudos realizados nos anos setenta, ora defendiam a teoria do déficit, ora a teoria da diferença cultural.

Atualmente, retoma-se a discussão sobre o fracasso escolar de crianças do meio pobre. Para Freitag (1985), as crianças pobres que vivem em ambientes desfavoráveis e possuem um ritmo lento nas estruturas cognitivas ou se encontram em estágios inferiores ao que sua idade permitiria alcançar, ficariam em desvantagem em relação às crianças de classe média e alta e que vivem em ambiente intelectual e favorável ao desenvolvimento da psicogênese, atingindo o estágio do desenvolvimento formal.

As crianças que vivem em ambiente cultural e intelectual pobre, não conseguem atingir os pensamentos formais, permanecendo em níveis operatórios inferiores, dificultando a compreensão do contexto em que vivem. Elas são incapazes de pensarem seus contextos a partir da perspectiva do outro, impedindo muitas vezes de até modificá-las.

Observou-se que diagnósticos realizados por professores, ainda estão baseados nas teorias da diferença e da carência cultural.

Verificou-se também que as dificuldades poderão relacionar-se a aspectos específicos dos conteúdos do programa, a problemas de linguagem, emocionais ou de saúde, mas na maioria das vezes, elas são atribuídas ao baixo nível intelectual dos alunos ou a características inatas.

2.2.4 Teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas

Analisando o índice de analfabetismo no Brasil na década de setenta, (SAVIANI, 2002), pode-se constatar que 50% das escolas primárias estavam em condições de semi-analfabetismo ou analfabetismo potencial. Esses dados mostram a realidade da marginalidade

relativa ao fenômeno da escolarização. Então, diante desses fatos, como o fracasso da educação se posiciona diante de tal situação?

As teorias educacionais frente a esta questão, segundo Saviani (2002), podem ser classificadas em dois grupos: o de teorias não-críticas e o das teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias não-críticas basearam-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado...”o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que consolidara no poder: a burguesia” (Ibidem, p.5).

Para superar a situação de opressão e ascensão social, os indivíduos teriam que vencer a barreira da ignorância, através do ensino. A escola então seria um antídoto à ignorância, transmitindo conhecimentos acumulados pela humanidade. Esta escola passou a ser chamada de Escola Tradicional.

No final do século XIX, a Escola Tradicional começa a receber críticas, surgindo outra teoria da educação chamada de Escolanovismo, que esboçava uma nova maneira de interpretar a educação.

De acordo com esta teoria, a marginalidade não é vista como ignorância e sim como rejeição.

Cada indivíduo é único e a marginalidade já não poderia ser explicada pelas diferenças entre os homens, ou seja, pelas suas características apenas, mas também pela diferença no domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo.

A educação passa a ser vista como fator de equalização social, instrumento para corrigir, ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, passando a ser um instrumento de correção da marginalidade, contribuindo para constituição de uma sociedade que respeite as diferenças.

Na Escola Nova, diminui a preocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o nível de ensino destinado às classes populares. Sendo assim aprimorou-se a qualidade do ensino destinado às elites, agravando ao invés de resolver, o problema da marginalidade.

Na pedagogia tecnicista, a marginalidade não era vista e identificada como ignorância e nem detectada a partir do sentimento de rejeição. No sentido técnico da palavra, marginalizado seria o ineficiente e improdutivo.

Neste sentido, a educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade, na medida em que forma indivíduos eficientes, aumentando a produtividade da sociedade, cumprindo a função de equalização social.

Mas a pedagogia tecnicista na verdade só contribuiu para aumentar o caos na educação, inviabilizando o trabalho pedagógico e agravando ainda mais o problema da marginalidade em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2002).

Para Saviani (2002), esta situação afetou principalmente os países da América Latina, pois se sabe que boa parte dos programas internacionais, como por exemplo, a implantação de tecnologias de ensino nesses países, teve por interesse, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos.

Saviani (2002), ao referir-se às teorias não-críticas, mostra que a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica vinculada pela teoria e em relação às teorias crítico-reprodutivistas não ocorreu, pois esta teoria não contém uma proposta pedagógica e sim tenta explicar o mecanismo do funcionamento e de como está constituída a escola, em uma lógica social e histórica existente na sociedade capitalista.

A importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação da história da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista), só poderá ser formulada no ponto de vista dos dominados. (Ibidem, p.30).

Para Saviani (2002), para se ter uma escola que atenda os interesses dos dominados é necessário que se trilhe um caminho cheio de armadilhas. No entanto, para evitar riscos, é necessário captar a natureza específica da educação, que nos levará à compreensão das contradições da sociedade capitalista e, do ponto de vista prático, faz-se necessário retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

3 METOLOGIA E MATERIAIS

Esse estudo foi baseado no método praxiológico bourdieusiano e utiliza abordagem qualitativa. Como recurso metodológico foi usado a pesquisa bibliográfica e de campo através de coleta de dados por questionário e entrevista semiestruturada.

O método praxiológico segundo Bourdieu (1983, p.47):

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação.

O método praxiológico acaba com a problematização entre interiorização e exteriorização do agente, pois é apreendido como de objetivação do *habitus*. Para Bourdieu (1983):

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis [...]. (p. 60-61).

Assim, torna-se nítida a necessidade de compreender a socialização dos agente e suas práticas cotidianas, valores e atitudes, seu *habitus*:

Habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto de ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

3.2 Local de estudo

Este estudo foi realizado com quatro alunos de uma escola pública estadual do município de Araraquara. A instituição atende crianças dos anos iniciais (ensino de 9anos), 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental , abrangendo idades de 5 a 11. A escola faz parte da história do município e encontra-se na área central da Cidade, em um bairro considerado de classe média. Porém, a escola recebe alunos de vários bairros periféricos e áreas rurais e, podemos perceber, dentro de uma mesma classe, camadas sócio-econômicas diferentes e variados níveis de aprendizagem.

Sua clientela é composta por educandos que residem no mesmo bairro em que está localizada a escola, bairro que é considerado na cidade como de classe mediana e tradicional, bem como vários outros bairros periféricos, inclusive áreas rurais.

Na comunidade local encontram-se alguns recursos assistenciais como:

- Posto de Saúde Municipal;
- Centro de Reabilitação Infantil, mantido pela Prefeitura Municipal, para atendimento psicológico, psiquiátrico e fonoaudiólogo, para alunos carentes;
- Parceria com o Conselho tutelar na defesa dos direitos da criança e do adolescente, quanto a frequência escolar e outros cuidados familiares em relação a vida escolar dos alunos;
- Parceria com Universidades públicas e particulares e entidades assistenciais em projetos de atendimentos aos alunos fora do horário escolar;

Tais recursos deveriam atuar em conjunto com a equipe escolar para o melhor desenvolvimento das crianças, porém o número limitado de vagas, a precariedade do serviço e a ausência de profissionais, não comportam a demanda de atendimento, deixando a escola e aos pais e responsáveis a responsabilidade de lidar com situações que necessitaria de atendimento diferenciado.

Os alunos são oriundos de famílias heterogêneas no aspecto econômico e, também, no envolvimento com o processo de ensino aprendizagem da criança. Conforme o resultado da pesquisa realizada pela escola com os pais, aproximadamente 10% dos alunos atendidos são considerados extremamente carentes, sendo assistidos pela escola quanto a materiais escolares (material enviado pela Secretaria Estadual de Educação – SEE).

A escola conta com biblioteca, sala de informática, sala de televisão/vídeo/DVD, mas o uso destes suportes pedagógicos é limitado e precário, dificultando o uso.

3.3. Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção

No ano de 2014 a escola atendeu em média 450 (quatrocentos e cinquenta) crianças, distribuídos em classes contendo de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada com os pais e responsáveis de 4(quatro) alunos, 3 (três) do sexo masculino e 1(um) do sexo feminino, matriculados e frequentes numa classe de 3º ano do Ensino Fundamental, na qual lecionei durante o ano de 2014.

O critério de seleção para tais alunos corresponde ao fato de que estes não obtiveram êxito escolar e apresentaram diversas formas de dificuldade em corresponder de forma satisfatória tanto nas avaliações propostas pela SEE, quanto na participação, empenho e dedicação, durante o ano letivo.

No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através do reconhecimento institucional, função das instituições de ensino, por meio de um certificado, diploma. Essa certificação, função precípua das escolas e universidades em nossa sociedade, permite comparações entre os agentes e seus diplomas e as respectivas instituições certificadoras. Os certificados – ou o capital cultural institucionalizado – com seus pesos e valores”simbólicos” diferentes, discriminam os agentes e auxiliam na definição de que grupo social ou fração de classe esse agente pertence ou pertencerá.

Para preservar a identidade dos pais e/ou responsáveis e alunos, os participantes foram identificados com nomes fictícios e foram seguidos os procedimentos apontados por Zago (2003):

Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, com autorização prévia da equipe gestora, e os pais e responsáveis selecionados para a entrevista aceitaram disponibilizar tempo para fazer parte da pesquisa e responder a entrevista.

3.4 Instrumentos da pesquisa

Para coletar os dados foi usado um questionário previamente solicitado pela escola com o objetivo de coletar dados para elaborar um pequeno perfil socioeconômico das famílias

pesquisadas, e um roteiro de entrevistas aonde aprofundou-se de maneira mais detalhada a trajetória social dos alunos estudados.

3.5 Procedimentos metodológicos

A entrevista

O roteiro de entrevista foi feito com base no modelo desenvolvido por Muzzeti (1997) e foi desenvolvida nas dependências da escola. As entrevistas duraram cerca de 1 (um) hora e foram registradas pela entrevistadora com autorização do entrevistado.

As entrevistas foram registradas de forma fidedigna, inclusive com os erros relacionados a forma coloquial da linguagem, respeitando as expressões dos interlocutores, mostrando assim o contexto familiar no qual o educando está inserido.

Relação pesquisador X pesquisados

Segundo Bourdieu,

Muitas vezes ignora-se que a relação entre o entrevistador e o entrevistado é antes de tudo uma relação social, pois trata-se de um compromisso, com informações confidenciais e particulares, firmado entre as partes envolvidas. Apesar de se tratar de uma relação social, esta é artificial, e não ocorreria livremente fora da necessidade do entrevistador de obter acesso a informações pessoais do entrevistado. Sendo assim, o pesquisador deve distanciar-se completamente das informações obtidas, não interferindo nas opiniões expressas pelo entrevistado e sem julgamentos. Bourdieu afirma que deve haver “disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular (...)” (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Encontra-se também no decorrer da entrevista a necessidade de adequar a fala do pesquisador para minimizar uma possível diferença de capitais dos envolvidos e para que o entrevistado compreenda plenamente as questões envolvidas e não se sinta constrangido perante as diferenças de capital linguísticos.

4 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL

A justificativa e o objetivo desse estudo para a área de educação é desvendar nas trajetórias desses alunos(as), os mecanismos familiares que facilitam ou dificultam, de alguma forma, o seu percurso. Nesta seção apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário aos 4 (quatro) pais e/ou responsáveis de 4 (quatro) alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Araraquara.

Buscou-se a caracterização socioeconômica das crianças, tendo por base os dados coletados junto aos pais e responsáveis através da utilização de questionário e entrevista, a fim de aprofundar a análise acerca da herança cultural, que segundo Bourdieu, é herdada diretamente do meio familiar e pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos lingüísticos, que difere segundo a origem social dos grupos de agentes.

Contextualização da escola e das turmas de 3º Ano

Durante o ano letivo, os alunos são avaliados em diversos momentos e de formas variadas, contemplando todos os aspectos do seu desenvolvimento. Além das avaliações desenvolvidas e aplicadas pela professora responsável pela sala e a avaliação proposta pelo Plano Político Pedagógico (PPP), os alunos participam de avaliações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE). O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela SEE com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, buscando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema SARESP, os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O IDESP é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta

diferente para cada ciclo que oferecer. Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola. O IDESP traçou uma meta para cada ciclo da Educação Básica, para que seja alcançada até o ano de 2030. A meta prevista para o ciclo que vai do 1º ao 5º ano é índice 7. Em 2013, a rede estadual de ensino obteve nota 5,7 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), atingindo a meta prevista que era de 5,5, mas ficando abaixo de 6,0 que era o nível considerado aceitável para conseguir alcançar a meta traçada pelo IDESP.

A escola pesquisada atingiu a nota 6,3, maior que a média estadual e nacional, o que demonstra que a escola em questão foi considerada como de rendimento satisfatório. A escola possui 4 salas de 3º ano compostas por em média 30 alunos. No ano de 2014 esses alunos foram avaliados e a professora responsável pelas turmas registrou o rendimento nas fichas individuais de rendimento escolar, apontando bimestralmente domínio que o aluno apresenta nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, caracterizando-o em parcial (P), total (T) ou insatisfatório (I).

Em Língua Portuguesa observou-se os aspectos: comunica-se oralmente, leitura, identifica e interpreta diferentes tipos de textos, produz textos com coerência e sistema de escrita. Em Matemática foi observado o domínio do aluno quanto ao sistema de numeração decimal, cálculos e operações, situação problema, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento de informação.

Considerando a avaliação final (4º bimestre), podemos verificar o domínio que cada aluno alcançou ao fim do ano letivo e assim destacar a escolha por analisar os quatro alunos que não obtiveram sucesso.

Tabela 1 – Desempenho dos alunos do 3º Ano

Sala	A			B			C			D		
	T	P	I	T	P	I	T	P	I	T	P	I
Língua Portuguesa	24	1	-	16	6	4	22	1	4*	27	1	-

Matemática	23	1	1	16	3	7	22	1	4*	26	2	
Total de Alunos	25			26			27			28		

Conceitos de domínio do conteúdo - T=Total; P=Parcial; I=Insatisfatório. * Alunos analisados nesta pesquisa.

4.1 Alan

A entrevista com a avó de Alan foi realizada nas dependências da escola, no mês de agosto de 2014. O tempo de duração foi de cinquenta minutos. Ela demonstrou interesse quando a convidei, no final de um dia de aula, quando foi buscar o neto na saída.

Alan tem 9 anos. Nasceu em um bairro periférico da cidade de Araraquara. Sua mãe morava com os pais quando engravidou do namorado. Continuou residindo na mesma casa do nascimento até os 4 anos da criança. Quando o menino tinha alguns meses, o relacionamento entre seus pais terminou. Sua mãe começou um novo relacionamento e saiu da casa, indo morar com o namorado em outro bairro, distante da casa de Alan, deixando a criança aos cuidados da avó, do avô e de dois tios.

Hoje a criança continua morando com os avós e tios. Eles residem em uma casa alugada perto da escola. A mãe da criança ajuda a avó financeiramente e recebe ajuda do Governo pelo filho frequentar escola pública (Bolsa Família), mas mantém uma relação distante com Alan, indo visitá-lo poucas vezes. Quem participa da vida escolar do menino é a avó e o avô, que o levam, buscam, frequentam reuniões e conversam com os agentes escolares sobre seu desempenho.

A mãe de Alan trabalha na Coleta Seletiva da cidade, o pai em uma empresa responsável pela ferrovia da cidade e seus avós são aposentados.

Quando perguntada sobre a influência da separação dos pais na trajetória escolar do menino, a avó relatou que: *“O menino sente falta do pai. O pai casou de novo... não liga pro menino”* e que ele não paga pensão faz tempo. Durante o ano, o aluno veio até mim para falar sobre o pai e relatou por diversas vezes que o pai usa drogas e não liga para ele, só para os irmãos.

A renda familiar dos avós de Alan gira em torno de 1 salário mínimo e a avó recebe ajuda dos filhos.

Quanto ao nível de escolarização, a mãe de Alan cursou até a 4ª série tendo que deixar os estudos para trabalhar e ajudar em casa. A avó não soube dizer o nível de escolarização do pai. Os avós não fizeram ensino fundamental e são analfabetos.

Na família de Alan a avó só lembra de um sobrinho que chegou a cursar a faculdade, mas não soube dizer qual curso. Mas não mantém contato com esta pessoa.

Alan frequenta a escola desde os três anos, passando pela creche e ao ingressar no Ensino Fundamental já foi para essa escola, da qual nunca saiu. Toda sua trajetória escolar ocorreu em estabelecimentos públicos de ensino.

A criança ainda não domina o sistema de escrita e tem dificuldade na leitura. A avó falou que não sabe ajudar ele nas tarefas, pois também não sabe ler.

A avó falou que os programas culturais da família são limitados pela ausência de condição financeira. Eles não costumam viajar. A criança tem contato com jornais, revistas e livros, pois a avó costuma, quando pode, comprar algo em bancas e comércios. A avó nunca visitou um museu e Alan só visitou com a escola.

As tarefas e atividades propostas pela professora são feitas com a ajuda de uma tia quando pode e são feitas na sala da casa em horários não específicos. Dentro da escola a avó é presente e comparece sempre que solicitada. Diz ela: “*Ah, a gente sempre vem conversar, né!? Apóia.*”. Ela vê na escola um meio do neto conseguir estudar para obter um emprego futuramente. Quando indagada sobre as expectativas da família em relação a escola ela respondeu: “*Coisa boa né? Crescer, estudar, ter um emprego, né?*”, e acredita que há grandes diferenças entre os alunos das camadas privilegiadas e populares.

O aluno possui problemas de saúde que afetam sua permanência na escola. Muitas vezes se ausenta ou vai embora mais cedo. Na sala de aula é quieto e introspectivo, mas se relaciona com os colegas na hora do recreio e durante a aula de Educação Física.

Na sala de aula não termina com frequência as atividades propostas e fala que está com “preguiça de fazer”. Ao conversar com ele sobre a importância da escola, ele respondeu que não tem vontade de estudar e que gosta de ficar em casa, assistindo televisão. A avó muitas vezes relatou não conseguir lidar com o neto, pois muitas vezes ele não quer levantar para ir para escola.

O Alan gosta muito de conversar e contar o que acontece em casa, no seu dia-a-dia. Fala sempre sobre a falta que sente do pai e sobre não gostar do padrasto, que ele diz que mexe com drogas.

Ele apresenta sérios problemas de saúde, mas por não possuir plano de saúde, nem condições de arcar com despesas médicas, acaba dependendo do Posto de Saúde do bairro. Durante o ano, após diversas conversas com os responsáveis, a mãe levou-o ao médico.

Considerações sobre a trajetória de Alan

Conforme atesta os dados coletados, a família de Alan possui reduzido capital cultural, o que pôde ser verificado pela baixa escolaridade dos tios e o analfabetismo dos avós. Criado em um ambiente de instabilidade familiar, a criança está aos cuidados de avós e tios, que coabitam a mesma residência. A família vê a escola como algo positivo, ainda que desconheça o funcionamento do sistema escolar, associando a continuidade dos estudos à empregabilidade. Ao demonstrar um interesse superficial sobre a escolarização da criança, conforme aponta Bourdieu (1998.), trata-se de uma “boa vontade cultural vazia” dos familiares de Alan, que apontam que o seu baixo rendimento seja devido a problemas de saúde. Com isso, aliam-se as condições materiais de existência, atestada pela subempregabilidade dos adultos da casa e sua dependência de programas de transferência de renda do governo federal.

Nesse contexto (ver tabela 1), o rendimento de Alan na escola está entre os mais baixos do seu ano escolar (3º Ano). Em todos os conceitos (apresentados no início desta seção) das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a criança teve rendimento insatisfatório, não apresentando evolução no decorrer do ano escolar.

4.2 Breno

A entrevista com a mãe de Breno foi realizada nas dependências da escola no mês de agosto de 2014. O tempo de duração foi de uma hora e dozes minutos. Célia respondeu ao questionário e aceitou conceder a entrevista através de contato realizado por meio de telefonema.

Breno tem 8 anos, reside em Araraquara, num bairro perto da escola aonde estuda. Mora com seus pais e sua irmã de 17 anos (fruto do primeiro relacionamento da mãe), em uma casa que pertence a família materna. Seu pai trabalha como vigilante e sua mãe como atendente de telemarketing. A família possui renda mensal em torno de três salários mínimos.

Seu pai estudou até o Ensino Médio e não continuou os estudos para trabalhar. A mãe concluiu o Ensino Médio e graduou-se em Gestão de Pessoas (curso técnico). Sua irmã está no 3º colegial e pretende fazer faculdade se conseguir passar no vestibular.

Breno frequentou a creche desde bebê, pois sua mãe precisa trabalhar e não tinha com quem deixá-lo. A mãe considera o aprendizado que ele teve na creche, muito bom, mas que ele já apresentava algumas dificuldades. Quando estava na creche, mudaram de cidade (moravam em Botucatu) e vieram para Araraquara. Ao entrar para o Ensino Fundamental, já ingressou na escola que está até hoje. O aluno sempre estudou em escola pública, pois a família não tem condições de arcar com os custos do ensino privado.

Ela disse que eles viajam sempre que possível, mas gostam mais de passear no shopping, cinema ou em lugares para o menino brincar. São sócios do SESC, mas não costumam frequentar, pois não tem tempo.

A mãe disse manter contato com a leitura quando estudava e que frequentou biblioteca somente durante esse período também.

A criança tem acesso a livros, revistas e jornais comprados pelos pais em bancas, e a mãe falou que costuma comprar brinquedos educativos, jogos educativos e cadernos de colorir. A família gosta de ir ao cinema quando possível. O museu só foi frequentado em passeios promovidos pela escola. Eles possuem computador com internet em casa.

Quanto a um horário e lugar específico para estudo, em casa, ela disse: *“Sim, em relação ao horário conversamos com ele várias vezes. Tem dias que ele faz com vontade e dias que, quando vê dificuldade, ele fica desanimado. Acaba enrolando.”* Quem o acompanha a criança nesses momentos é a mãe e a irmã mais velha. Durante o ano letivo o aluno deixou de entregar a tarefa diversas vezes e quando questionado sobre, dizia ter preguiça de fazer.

A mãe relata se preocupar muito com a vida escolar do filho e diz sobre sua participação: *“Eu procuro participar das reuniões e saber como está, pois em casa com um pouco de dificuldade que vejo, tento recuperar”*.

Ela vê nos estudos um meio das pessoas ter um bom emprego, e que ela mesmo estuda em busca de um emprego melhor e procura mostrar para seus filhos o quanto isso é importante. Diz não achar que há diferença entre o ensino público e privado, mas sim na vontade da pessoa em estudar.

No final da entrevista, perguntei se ela tinha alguma observação, algum comentário que ela gostaria de fazer, que não havia sido colocado e ela respondeu: *“Percebi que quando ele começou a estudar nessa escola no primeiro ano foi muito bom, professora excelente, percebia que ele gostava. No segundo ano começou bem, mas no final começou a reclamar muito da professora e ficou meio desanimado. No terceiro ano gosta da professora, não tem queixa”*.

Considerações sobre a trajetória de Breno

Segundo os dados obtidos através da entrevista, a família de Breno possui capital cultural reduzido, justificado pelos pais pela urgência de iniciar uma profissão, devido às dificuldades econômicas.

A criança foi criada em um ambiente com estabilidade familiar. A família vê a escola como algo positivo e necessário para obter sucesso profissional, associando a continuidade

dos estudos à uma melhor empregabilidade. Procuram demonstrar interesse sobre a escolarização da criança, mas conforme aponta Bourdieu (2008), trata-se de uma “boa vontade cultural vazia” dos familiares de Breno, que justificam que baixo rendimento da criança seja devido a “falta de vontade” e “preguiça em realizar as atividades”. Com isso, percebe-se que mesmo possuindo maior estabilidade familiar e preocupação de um dos pais em prosseguir no estudo, vendo a escolarização como meio de obter maior sucesso profissional e estabilidade financeira, não há capital cultural suficiente para ser transmitido a criança e, conseqüentemente, ser revertido em melhor desempenho escolar.

Assim, nesse contexto (ver tabela 1), o rendimento de Breno na escola também está entre os mais baixos de sua sala (3º Ano), e não apresentou progresso durante o ano nos conceitos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática descritos.

4.3 Carlos

A entrevista com a mãe de Carlos foi realizada nas dependências da escola no mês de agosto de 2014. O tempo de duração foi de uma hora e cinco minutos. Ela respondeu ao questionário e aceitou conceder a entrevista através de contato realizado pessoalmente, quando veio buscar o filho.

Carlos tem 8 anos e mora com sua mãe, doméstica, e seu padrasto, autônomo, em uma casa alugada, no mesmo bairro da escola. A mãe veio da Paraíba, cidade Santa Cruz, quando adolescente. Ficou grávida do pai de Carlos, mas se separaram quando a criança tinha três anos e frequentava a creche. Após a separação ela relata que passaram por dificuldades financeiras, pois eles dependiam economicamente do pai, mas assim que ela conseguiu emprego, melhorou. Está casada há três anos com o atual marido, que ela diz considerar Carlos como filho. Ela acredita que a separação não influenciou de nenhuma forma a trajetória escolar da criança, pois ela tenta fazer de tudo pela educação dele.

A renda familiar é em torno de R\$ 1.300,00 (Um mil e trezentos reais), o que ela considera o básico para sobreviver, pois o que importa mesmo para ela é a família e todos terem saúde. A família não recebe nenhuma ajuda financeira do governo

Ela reconhece a importância da educação e diz: *“Eu terminei o 2º ano do colegial. Não conclui o resto, reconheço que por desinteresse. Mas nem por isso... Eu quero o melhor para meu filho. Hoje eu sei que a fortuna do futuro é os estudos.”* E completa: *“Ele é muito inteligente, sabe? Mas ele precisa mostrar o quanto sabe, por fora o conhecimento.”*

Ela desconhece familiares que tenham prosseguido nos estudos, feito faculdade e relata: *“Meus parentes me falaram muitas vezes para mim continuar, que nunca é tarde para*

ter o melhor estudo. É uma riqueza muito grande, gostaria de ser advogada.” E complementa que acredita que com estudo poderia arrumar um emprego melhor, pois há mais possibilidades e o salário seria bem melhor.

A criança frequentou a mesma creche até completar 5 anos, quando foi para o 1º ano do Ensino Fundamental na escola que frequenta até hoje, ambos do ensino público. Disse que o menino sempre teve muita dificuldade em tudo e que hoje já sabe ler um pouco melhor e ao ser questionada sobre quem ele aprendeu, ela respondeu: *“Comigo, segunda na escola com a professora.”*

A família não costuma viajar, mas se viajam, vão para a cidade natal dela, na Paraíba, para ver os familiares.

Não são sócios de nenhum clube e diz que quando querem ir, tem que pagar, o que dificulta. As vezes vão ao SESC que é gratuito, mas geralmente os passeios giram em torno de casa de amigos, para churrasco e aniversários. A mãe nunca frequentou um museu e o menino já, com a escola. Só foi a biblioteca quando criança e adolescente, para trabalhos escolares.

Quanto ao acesso a meios de comunicação e leitura, ela diz comprar em bazares e bancas, livrinhos de histórias infantis para ler para o filho e sempre que pode tenta comprar brinquedos educativos e criativos. Eles não possuem computador em casa.

É a própria mãe que acompanha as tarefas da criança e sobre um lugar e horário específico para estudar, ela diz: *“Tem, eu sempre olho os cadernos dele, livros. Ajudo a fazer tarefa, incentivo a ler e escrever e contar, também somar continhas...”*. Ela acredita que a família participa ativamente na vida escolar da criança e diz: *“Convivendo no dia-a-dia. Levo na escola, pego na escola, converso com os professores e também com ele. Participo das reuniões, ensino nas tarefas.”*

A mãe considera a escola muito boa, que ajuda muito seu filho. Não vê diferença entre o ensino público e privado, acredita que todos alunos são tratados iguais e aprendem do mesmo jeito.

Considerações sobre a trajetória de Carlos

Nos dados obtidos através da entrevista, percebe-se que a família de Carlos também apresenta capital cultural reduzido, justificado pela mãe como desinteresse em prosseguir nos estudos. A criança é fruto de uma gravidez precoce e cresce em um ambiente de instabilidade familiar.

A genitora vê a escola como algo benéfico e necessário na obtenção de sucesso profissional, e caracteriza a educação como a “fortuna do futuro”. Ela procura mostrar interesse sobre trajetória escolar da criança, porém pode-se perceber novamente uma “boa vontade cultural vazia”, e justifica dizendo que o aluno “é muito inteligente”, mas que “ele precisa mostrar o quanto sabe, por para fora o conhecimento”. Nota-se assim que, mesmo tendo consciência de que com uma melhor escolarização poderia ter obtido melhor estabilidade financeira, não há por parte dos agentes familiares envolvidos, capital cultural suficiente a ser transmitido para a criança e, não podendo assim, ajudá-lo a obter melhor desempenho escolar.

O rendimento escolar de Carlos durante o ano letivo, também apresenta-se como insatisfatório (ver tabela 1), não apresentando progresso nas disciplinas.

4.4 Daniela

A entrevista com o pai de Daniela foi realizada nas dependências da escola no mês de agosto de 2014. O tempo de duração foi de cinquenta e seis minutos. Ele respondeu ao questionário e aceitou conceder a entrevista através de contato realizado pessoalmente, quando foi buscar a filha no fim da aula.

Daniela tem 9 anos completos. Mora com seus pais e uma irmã de 14 (quatorze) anos, em casa própria, em um bairro afastado da escola e vai para aula de van. Mesmo a escola sendo longe da sua casa, e o pai tendo que arcar com a despesa do transporte, ele considera a escola melhor do que a que tem em seu bairro.

O pai de Daniela trabalha como pintor e sua mãe é do lar. A renda familiar é de em média 2(dois) salários mínimos.

Os pais pararam os estudos no ensino médio e apontam como motivo o fato de ter que trabalhar. A irmã de Daniela frequenta escola e cursa o 8º ano do Ensino Fundamental. Ele diz desconhecer alguém da família que tenha prosseguido os estudos até a faculdade.

Daniela frequentou a creche desde os três anos. Ao sair da creche e ingressar no Ensino Fundamental, foi para uma escola perto de sua casa, mas seu pai a tirou de lá: *“Porque naquela escola ela não tava aprendendo nada. Em vez de dar aula, pedia pra menina levar brinquedo.”* Foi matriculada na escola que permanece até hoje. Todas as escolas que ela frequentou são públicas.

O pai relata que a menina sempre teve dificuldade e que não aprendia a ler e escrever. Que hoje, o que sabe, aprendeu na escola.

A família não costuma viajar, nem fazer programas culturais. O pai nunca frequentou biblioteca e museu, e a criança foi com a escola. Em casa possuem computador e internet, mas a criança não pode mexer.

Ele diz não ter o hábito de ler jornais, revistas ou livros. E que, quando pode, compra alguma revista, em bancas, e também jogos ou brinquedos educativos.

Quem ajuda Daniela a fazer tarefa e estudar é a irmã adolescente. Ao ser questionado sobre como a família acompanha a vida escolar da menina, ele respondeu: *“Vendo os cadernos, se tá lendo bem. Isso”*.

Quanto as expectativas dos pais em relação a escola, o pai diz primeiramente não saber, mas ao indagar sobre se com estudo poderia arranjar um emprego melhor, ele responde: *“Sim, é claro!”*, e não quis fazer mais nenhum comentário.

Considerações sobre a trajetória de Daniela

Com o rendimento escolar com o conceito Insatisfatório durante todo o ano letivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Daniela é proveniente de um ambiente familiar relativamente estável (família nuclear composta por pai, mãe, Daniela e uma irmã mais velha), mas com poucos capitais. Auxiliada pela irmã adolescente, Daniela não recebe auxílio para além da “boa vontade cultural”, conforme visto anteriormente. A mãe e o pai (dona de casa e pintor) deixaram de frequentar a escola antes de obterem a certificação do ensino médio. Em relação ao desempenho da filha, o pai relata que antes ela possuía dificuldades de aprendizagem e que, agora, recebe o auxílio da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou através da aplicação de um questionário solicitado pela escola, com o objetivo de coletar dados para elaborar um pequeno perfil socioeconômico das famílias pesquisadas, um roteiro de entrevistas e das minhas observações enquanto professora, aprofundar-se de maneira mais detalhada na trajetória social dos quatro alunos estudados, buscando desvendar os mecanismos familiares que facilitam ou dificultam, de alguma forma, o seu percurso. O critério de seleção para tais alunos correspondeu ao fato de que estes não obtiveram êxito escolar e apresentaram diversas formas de dificuldade em corresponder de forma satisfatória tanto nas avaliações propostas pela SEE, quanto na participação, empenho e dedicação, durante o ano letivo.

Para analisar tais questões de herança cultural, foi necessário observar o *habitus* adquirido por essas crianças dentro no âmbito familiar, pois, segundo Bourdieu, tais disposições são assimiladas pelos agentes em relação ao *habitus* que eles já trazem do seu contexto familiar particular. Segundo autor, o *habitus* é que condiciona o comportamento dos agentes e pode ser definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingí-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Bourdieu afirma ainda que:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a "cultura" (...) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais "escolares" (1989 a:11).

Assim sendo, podem-se perceber algumas regularidades entre o histórico familiar dos alunos pesquisados. Todos os pais e/ou responsáveis não obtiveram êxito escolar e nem possuem familiares próximos que prosseguiram nos estudos. A justificativa apresentada por todos por não apresentarem sucesso escolar foi a necessidade de ingressar no campo profissional, para sustentar a família. Nenhum dos pais chegou a cursar uma graduação.

Todos dizem ver a escola como algo positivo, mas desconhecem o funcionamento do sistema escolar. Demonstram interesse no acompanhamento da trajetória escolar das crianças, mas pode-se perceber que isso limita-se a comparecer em reuniões e acompanhar tarefas.

REFERÊNCIAS

BAETA, A.M.B. *O fracasso escolar; o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)*. Brasília, 1982.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*, Org. Miceli, São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. Pierre Bourdieu. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

_____, *Esboço da teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/ Sociologia. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. As contribuições da herança. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(org.) *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: *Escritos de educação*. Tradução: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(org.) *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

_____. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D' Água, 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREITAG, B. *Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.53, p.33-44, maio 1985.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.

MUZZETI, L. R. *Trajatória Social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos: UFSCar, 1997 (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São

Carlos, 1997.

_____. *Habitus, educação e reprodução em Pierre Bourdieu*. São Carlos, 1994.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *In: Educação e sociedade*, n.78, abr.2002.

OLIVEIRA, M. K. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. Caderno de Idéias n. 6, São Paulo, 1990.

PAIN,S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6).

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz,1993.

RAVAGANANI, M. C. N. *Fracasso Escolar: O discurso de professores de ciências no contexto das propostas da nova LDB*. (Tese de Mestrado – área de concentração Ciências e Letras). Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, 2001.

ROTTA,N. T; OHLWEILER. L.; RIESGO,R.S, *Transtornos da Aprendizagem .Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

VIANNA, H. M. *Repetência e rendimento escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro*. Estudo em Avaliação Educacional, n.1, p. 87-92, jan/jun 1990.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In: Zago, N; Carvalho, M. P; Vilela, R. A. T. (orgs.) Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

ZORZI, Jaine, L. *A escola ignora quem não consegue aprender*. Revista Escola, n. 184, p. 24-25 Agosto de 2006.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é seu nome completo e data de nascimento?
2. Quantos membros tem sua família? Qual é a ordem de nascimento?
3. Qual seu endereço? De onde você veio?
4. Qual sua profissão ? E de seu/sua marido/esposa?
5. A criança têm algum problema de saúde? Por que?
6. Os pais são separados? Isso influenciou na trajetória escolar da criança?
7. Em que ano de escolaridade a criança estava quando se separaram? Mudou suas condições econômicas?
8. Qual era a renda familiar? Em que faixa você situaria sua família?
9. Qual seu o nível de instrução e de seu marido? Por que não prosseguiram os estudos?
10. Existia em seu círculo familiar algum parente ou amigo que se dedicava aos estudos ou a alguma atividade intelectual que lhe chamou a atenção? Qual a atividade?
11. Ele mudou de estabelecimento escolar? Por quê?
12. Ele sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no ensino fundamental?
13. Com quem aprendeu? Através do quê?
14. Ele sempre estudou em escola pública? Por quê?
15. Vocês costumavam viajar? Levaram-no em alguma viagem? Que lugares vocês conheceram?
16. A sua família é sócia de algum clube? Vocês costumam freqüentá-lo?
17. A criança tem acesso a jornais, revistas e livros? Qual sua leitura preferida?
18. Você freqüentava bibliotecas? Com que idade?
19. Com quantos anos você visitou um museu?
20. Os pais compram brinquedos educativos, jogos educativos, cadernos de colorir?
21. A criança tem um horário e lugar específico para estudar? Quem estipula?
22. Vocês têm computadores e internet?
23. Sua família tem casa própria? Quando comprou? A compra da casa mudou a situação da sua família?
24. Vocês moram no centro, em bairro, zona urbana ou rural?
25. Os pais participam de vida escolar da criança?
26. Vocês recebem alguma ajuda do Governo?
27. Quais suas expectativas em relação à escola?

28. Você acha que há diferenças entre alunos das camadas privilegiadas e populares?
Quais diferenças?
29. Você acha que com o estudo poderiam arrumar um emprego melhor?
30. Existe alguma observação, algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado?