



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CAMPUS III – BACABAL
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SOCIOLOGIA

NAGYLLA DIAS OLIVEIRA

DESEMPENHO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR:

Processos de educação no município de Bacabal-MA.

BACABAL

2014

NAGYLLA DIAS OLIVEIRA

DESEMPENHO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR:

Processos de educação no município de Bacabal-MA.

Monografia apresentada a Universidade Federal do Maranhão, como resultado total da pesquisa para a obtenção do título de graduada em Ciências Humanas - Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Jorge Luiz Feitoza Machado

BACABAL

2014

Oliveira, Nagylla Dias

Desempenho escolar e socialização familiar: processos de educação no município de Bacabal-MA / Nagylla Dias Oliveira. ____ Bacabal, 2014.
86 f.

Impresso por computador (fotocópia)
Orientador: Jorge Luiz Feitosa Machado

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, 2014.

1.Desempenho escolar. 2. Socialização familiar 3. Propriedades sociais I. Título

CDU 37.014.53

NAGYLLA DIAS OLIVEIRA

DESEMPENHO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR:

Processos de educação no município de Bacabal-MA.

Monografia apresentada a Universidade Federal do Maranhão,
como resultado total da pesquisa para a obtenção do título de
graduada em Ciências Humanas - Sociologia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Me. Jorge Luiz Feitoza Machado (Orientador)
Professor Mestre em Ciências Sociais- UFMA

1^o Avaliador – UFMA

2^o Avaliador - UFMA

Aos meus pais Antônio Claudio e Naldi Cândia por serem meus exemplos de vida e trajetória, porto seguro em todos os momentos, especialmente por me aproximarem de Deus, me fazendo ter a certeza de que era eu capaz, mesmo quando o medo e a insegurança persistiam. Obrigada pelo apoio incondicional na construção deste trabalho, a vocês eu atribuo esse título de graduada em Sociologia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser minha força e fortaleza em toda a minha existência, mesmo quando me sentia incrédula, sem norte, quando por vezes me senti abandonada por todos, Deus se fez presente sendo o alfa e o ômega.

Aos meus pais Antônio Claudio da Silva Oliveira e Naldi Cândida Dias Oliveira, maiores merecedores do que porventura houver de mérito nas páginas seguintes. Sem eles, esta graduação nem teria sentido, estes que sempre me fizeram acreditar que Deus existe. Seus ensinamentos, seu amor e dedicação me mantiveram forte nos momentos de angústia, desespero, enfim meu agradecimento sem medidas por todas as noites, madrugadas e dias a fio sempre me acalmando nos momentos de pura inquietação, obrigada por todas as orações. Em verdade, houvesse justiça de fato na concessão deste diploma, a titularidade de graduada seria em seus nomes, e não no meu.

Às minhas irmãs, Nayara Dias Oliveira e Nayane Dias Oliveira, pelo apoio incondicional, obrigada por todo amor e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu tio, Rubenil da Silva Oliveira, pessoa com quem tenho dividido minhas angústias, alegrias, tristezas, dúvidas e anseios, e que contribuiu de forma positiva neste trabalho, tornando-se assim referência muito importante nesta minha caminhada acadêmica.

Às minhas queridas e estimadas avó Isabel da Silva Oliveira e bisavó Tumaza Araujo, que mesmo sendo analfabetas funcionais, sempre me motivaram a estudar.

Ao meu cunhado Daniel de Sousa Oliveira pelo apoio e disponibilidade.

Ao Professor Me. Clever Luiz Fernandes, pelas contribuições durante o curso e o período em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência (PIBID), o qual me abriu um leque de possibilidades, inclusive fez melhorar a construção e reconstrução deste. Obrigada por ter me ajudado a perceber o encanto de outras cores e de outras estações.

À Prof.^a Maria José dos Santos por suas primeiras orientações, indicações de leitura e cobranças acadêmicas, que por vezes me fizeram rever o objeto pelo qual tinha interesse e empenho em me ajudar na organização de minha escrita, pois estas me fizeram chegar ao fim deste processo com êxito. Obrigada pelo incentivo na continuação dessa trajetória.

Ao meu orientador, Prof.^o Me. Jorge Luiz Feitoza Machado, a quem admiro muito por seu profissionalismo, pela alegria contagiante com que conduzia as nossas orientações. Sou muito grata por todo aprendizado. Agradeço também pela serenidade com que me aconselhava quando, por várias vezes, me sentia sozinha, com medo e angustiada. Sem dúvida

nenhuma, sua presença na minha vida acadêmica deixará marcas positivas e de uma maneira muito especial.

Aproveitando o espaço estendo também meus sinceros agradecimentos a todos os professores do campus III - Bacabal-UFMA do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas- Sociologia que ao longo desses anos trouxeram às salas de aulas riquíssimos conhecimentos: Márcio Javan Camelo Lima, João Caetano Linhares, Antonio Evaldo Almeida Barros, Cíndia Brustolin, Cínthia Moreira dos Santos Bispo, Janayna Cavalcante Lima, Ceália Cristine dos Santos, Francisco Vale, Raimundo Edson Botelho, Mayka Daniele Brito Amaral e Amanda Gomes Pereira, Ana Paula Ribeiro de Sousa e Leonardo José Coimbra Pinho.

À Professora Viviane de Oliveira Barbosa por todas as orientações partilhadas que servirão para a vida, pelo carinho e amizade construída, por todo esforço, colaboração, respeito.

Aos meus colegas de turma 2010.2, em especial, Andresy Pimentel Costa, Cláudia Silva Lima, Francisca dos Reis Chaves, Iara Souza Silva, Francisco Alves Filho, Weslânia Costa Leal Reis pelos momentos de muitas alegrias e descontração, lembro-me de nossos trabalhos de turma com imenso carinho, pessoas as quais me proporcionaram muitos risos, dias incomuns, me deixando mais leve com as brincadeiras e sonhos idealizados por um futuro mais justo e igualitário. Éramos a equipe de sala inseparável nos trabalhos em grupos.

À Maria das Graças Tavares Silva, conhecida por todos como “Gracinha”, também colega de turma. Pra mim uma mulher de qualidades mil, pessoa admirável, de uma história linda e contagiante, uma verdadeira amiga, que levarei pra vida. Muito obrigada por tudo que me acrescentastes ao longo desses quatro anos de curso e na vida.

À Inaldo Bata Rodrigues que desde o início de inserção no curso foi meu primeiro companheiro de pesquisa, meu sincero muito obrigada por tudo.

Aos meus estimados amigos, compadres e irmãos de fé, Kaline Carvalho Costa e Hyago Victor de Sousa Costa, pelo amor, carinho, respeito, atenção e dedicação para comigo, pelos momentos partilhados antes e durante todo esse processo. Por toda vida, obrigada.

Ao Ricardo Henrique de Sousa Costa, Técnico de Assuntos Educacionais do campus III-Bacabal, pra mim um grande e estimado amigo.

À Franciane Sousa Silva, Nando Santos, Raimundo Nonato Costa de Oliveira pelas conversas e experiências partilhadas durante o processo desta pesquisa.

À Carin Rocha, bibliotecária da UFMA, campus III-Bacabal por seu empenho, atenção, disponibilidade. Obrigada por tudo.

À Géssica Mileide dos Reis Gomes, Tayres de Sousa Silva amigas de infância, de tempos de escola regular, amigas de toda vida.

À Thyara Taylanne Parga Mendes, Weline Fernandes da Silva, Ewerton José Sousa dos Santos, companheiros de trabalho por apoio e vibrações positivas para o êxito desta pesquisa. Obrigada por tudo.

Ao Padre Auriélio Gomes Martins obrigada pelos momentos de orientações espirituais e pessoais, e, sobretudo por me fazer crer em Deus, aquele que realiza o possível e o impossível em nossas vidas. Muito obrigada por todos os momentos de partilha.

Aos queridos alunos do 3º ano A do Centro de Ensino Estado do Ceará, turno vespertino pelo envolvimento direto neste trabalho, por terem sido desde o ano de 2012 (quando ainda estavam no 1º ano) minha única e inexplicável fonte de inspiração para a realização desta pesquisa, com todos vocês divido a alegria de todos os resultados alcançados nesta pesquisa, sem vocês nada faria sentido.

A direção do Centro de Ensino Estado do Ceará, Milton Moraes Filho e Emanuelle de Sousa Carvalho e aos professores do turno vespertino que desde o primeiro momento aceitaram a realização desta pesquisa.

E por fim a todos aqueles e aquelas que direta ou indiretamente contribuíram para concretização desta pesquisa, e aos que não citei com nomes, mas que em meu subconsciente sei que contribuíram meu MUITO OBRIGADO.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos, 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.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Desempenho escolar e socialização familiar: processo de educação no município de Bacabal examina as relações entre desempenho escolar e propriedades sociais de alunos do ensino médio. Privilegia-se como universo empírico da pesquisa o Centro de Ensino Estado do Ceará em Bacabal, espaço de contato com um grupo de nove alunos da 3ª série do ensino médio, selecionados aleatoriamente. Com base em entrevistas procede-se a coleta de dados por meio de um roteiro semiestruturado a fim de compreender as relações entre desempenho escolar e socialização familiar. A investigação centra-se precisamente no estudo acerca das propriedades sociais inscritas nas experiências individuais e coletivas dos alunos, enfatizando seus efeitos na constituição de disposições para os estudos, tais como: práticas de leitura, disciplina para uma cultura escolar, estratégias pedagógicas no meio familiar. O exame desses elementos apontam pistas a essa investigação no sentido de entendimento das lógicas implicadas no processo de aquisição da aprendizagem escolar.

Palavras-Chave: Desempenho escolar. Socialização Familiar. Propriedades sociais.

ABSTRACT

School performance and family socialization: the process of education in Bacabal city examines the relationship between school performance and high school student's social characteristics. The empirical research takes place at the Centro de Ensino Estado do Ceará in Bacabal, where 9 students were randomly selected from the last year of high school. The research data were based on interviews to understand what the relationship between school performance and family socialization is. The research focuses precisely in the studies about the social properties entered on individual and collective experiences of students, emphasizing its effects in the studies such as: reading practices, discipline for a school culture, family pedagogical strategies. Examining these elements they lead us towards to understand the logic implied in the acquisition of school learning process.

Keywords: School performance. Family socialization. Social properties.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Grau de escolaridade dos pais.....	39
Gráfico 2 -	Profissão dos pais.....	40
Gráfico 3 -	Incentivo à leitura pelos pais.....	41
Gráfico 4 -	Acesso a bens culturais.....	44
Gráfico 5 -	Atividades extraescolares.....	46
Gráfico 6 -	Frequência a outros espaços além do escolar.....	48
Gráfico 7 -	Contribuição das experiências extraescolares no desempenho escolar.....	51
Gráfico 8 -	Influência das experiências no desempenho escolar.....	53
Gráfico 9 -	Contato dos alunos com outro idioma.....	55
Gráfico 10-	Opções de aprendizado e saberes fora da sala de aula na visão dos alunos..	57
Gráfico 11-	Existência de projetos e programas complementares à aprendizagem.....	61
Gráfico 12-	Organização do tempo para estudos pelos alunos.....	62
Gráfico 13-	Percepção dos alunos sobre o ambiente escolar e contribuições para a aprendizagem.....	64
Gráfico 14-	Percepção dos alunos sobre a escola pública de ensino médio em Bacabal.	67
Gráfico 15-	Condições dadas pela escola para um desempenho satisfatório dos alunos.	70

LISTA DE SIGLAS

CNAS	-	Conselho Nacional de Assistência Social
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-ESCOLA-		Plano de Desenvolvimento da Escola
PECULIARTE-		Projeto Pesquisa, Cultura e Arte
PNAE	-	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNFEM	-	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	-	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	-	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SIAEP	-	Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PENSANDO O AMBIENTE ESCOLAR COMO UM ESPAÇO DE SELEÇÃO SOCIAL	20
2.1	Constituição de disposições sociais para escolarização	24
2.2	Capital cultural: um recurso social no processo de escolarização dos agentes	28
2.3	Cultura legítima na assimilação do aprendizado escolar	33
3	ELEMENTOS SOCIOGRÁFICOS DOS AGENTES E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	37
3.1	Descrição do ambiente escolar, Origens e Propriedades sociais dos discentes	37
3.2	Acesso aos bens culturais e diversificação das experiências sociais no processo de aprendizagem	43
3.3	Recursos culturais e percepções gerais dos agentes sobre o processo de aprendizagem	54
4	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E CONDIÇÕES ESTRUTURAIS PARA O APRENDIZADO	60
4.1	Ações escolares, disciplina para o estudo e ambiente estrutural	60
4.2	Percepções sobre a educação pública de ensino médio e a dinâmica de reprodução social de desigualdade	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77
	APENDICES	
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas de sistematização dos conhecimentos socialmente construídas. Porém, na execução de tais práticas é necessário considerar os elementos que contribuem para a melhoria do desempenho do aluno e das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Neste sentido, portanto o presente trabalho monográfico tem como tema: **“Desempenho escolar e socialização familiar: processos de educação no município de Bacabal”**.

O que me fez escolher este tema se prende ao fato de que o Centro de Ensino Estado do Ceará, escola na qual é desenvolvida esta pesquisa, é um estabelecimento que oferece o ensino básico (médio). A partir das observações preliminares e de testemunhos privilegiados dos alunos deste Centro de Ensino durante os momentos em que estive com eles em sala de aula, percebi que suas histórias de vida são complexas e diversificadas. Cada um deles traz consigo significativas disposições culturais e sociais diferenciadas, o que torna amplo e complexo o fazer didático-pedagógico dos professores. Na ausência de um método específico que possa atuar sobre essas disposições, lacunas são interpostas no sentido de se desenvolver uma aprendizagem mais eficiente.

Tendo em vista a amplitude e complexidade deste objeto, que tange ao desempenho escolar combinado à socialização familiar, buscar-se-á refleti-lo especificamente dentro da perspectiva da realidade deste Centro de Ensino. As disposições sociais ou volume de capital cultural apresentados pelos alunos são propriedades inscritas nas experiências de socialização de cada um deles, destacando-se aquelas que podem ter um impacto em seu processo de educação, como por exemplo, as práticas de leitura, a relação entre o indivíduo e a família, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das atividades escolares. Conhecer essas informações poderia contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses alunos têm na sua maioria um histórico de desestruturação familiar, pouco contato com a tecnologia e habitam em bairros marcados pelo estigma da pobreza e da violência. Suas origens sociais estão ligadas às comunidades Trizidela, Setubal e Novo Bacabal. Diante de tudo isto se entende, então, que de certo modo os professores não são conscientes dessa segregação em sala, ou pelo menos não conscientes diretos, assim as disposições culturais e sociais postas passam a ser uma importante ferramenta na construção de cidadãos reflexivos e críticos para tentar uma transformação na realidade em que vivem.

Compreende-se que os professores agindo de forma racional procuram resolver os problemas nos seus mais diversos contextos, mas ainda não há de modo automático a

consciência de como enfrentarão e resolverão esses problemas, ou seja, eles não podem apenas teorizar, idealizar, uma vez que o processo não é apenas individual, mas sim, coletivo. Para demonstrar a resolução desse problema seria necessário que o professor planejasse buscando tornar o aluno capaz de investigar, contextualizar e representar as associações adequadas entre os conhecimentos constituintes do currículo envolvidos nas práticas escolares. As observações assistemáticas iniciais do processo de pesquisa, na condição de professora-substituta e estagiária, dão conta de que a escola tem projetos como o Pesquisa, Cultura e Arte (PECULIARTE) que seria uma oportunidade de os alunos expressarem que o conhecimento construído nem sempre é aproveitado por falta de conciliação entre as disposições culturais e o planejamento dessa atividade, e isso contribui para o baixo desempenho escolar dos alunos, uma vez que esse projeto é tido como uma das avaliações escolares.

Através da escola, temos, em parte, a apreensão do processo educacional na forma como é constituído a partir das relações entre os grupos sociais. Nesse sentido, reafirma-se a perspectiva de pesquisa centrada na análise das disposições sociais e culturais dos alunos, buscando correlacionar tais características com o perfil de desempenho demonstrado por esses sujeitos. Para tanto, leva-se em conta o conjunto das experiências vividas em espaços diversos de socialização, com ênfase na socialização familiar e seus efeitos na produção de disposições para o estudo.

Perceptivelmente prevalece na obra de Bourdieu que o processo de reprodução das estruturas sociais, entendidas aqui como oriundas da escola, é inevitável. Partindo dessa perspectiva, é possível a compreensão de que as diferentes disposições, sejam culturais ou escolares, seriam relativas para o caso de análise não somente particular, e por isto elas seriam dificilmente transportadas, ou seja, não poderiam ser transpostas diretamente para uma esfera macrossociológica, pois existem diferenças relevantes que caracteriza a participação de qualquer escola ou professor na inserção do processo de reprodução social.

Considerando a relevância acadêmica desta discussão, bem como a pertinência do marco teórico representado pelas ideias de Bourdieu nos estudos sobre educação, a pesquisa aqui proposta se torna inovadora, uma vez que a presente abordagem agregará em qualidade à recente produção da UFMA, no campus III, município de Bacabal. Pontua-se ainda que, em outras instituições de ensino, como no Centro de Estudos Superiores de Bacabal/ Universidade Estadual do Maranhão (CESB/UEMA), não há registros de produções acadêmicas com a proposta de abordagem esboçada nesta pesquisa.

A partir da segunda metade do século XX, a educação, sociologia e filosofia tiveram o francês Pierre Bourdieu (1930-2002) como um dos seus grandes pensadores, isto se deve ao conflito e grandiosidade que suas ideias e teorias causam quando em contato com outras teorias e princípios da educação contemporânea. A imersão dele no campo das ciências sociais e humanas, sobretudo, a solidez da pesquisa em educação, serve como elemento fundante para pensar essa pesquisa monográfica. Bourdieu pode ser considerado um pesquisador que não se reduziu ao estudo de apenas uma concepção da sociologia clássica, mas as reúne no mesmo arcabouço e procura superá-las e ainda promover um diálogo mais amplo com suas pesquisas de modo a aprimorá-las e assim construir uma metodologia e conceitos próprios.

Nos anos de 1960, o campo educacional teve reforço com as teorias sobre a problemática das desigualdades sociais existentes na escola, fazendo assim um percurso contrário ao que pretende nos seus objetivos que é a condição de equidade a todos os indivíduos, pois o que nela muitas vezes se observa é a prática da reprodução, ampliação e legitimação das desigualdades sociais. Neste sentido, a teoria de Bourdieu dá ênfase à ideia de que as desigualdades escolares são oriundas do meio social e, para isso se faz necessário superar a ideia de aptidão individual como tentativa de explicação do rendimento dos alunos no contexto escolar.

Ao reforçar esse imaginário presente no senso comum, a escola assegura a supremacia de um indivíduo ou grupo social, o que representa o privilégio daqueles que pertencem a um grupo social com melhores condições em detrimento de outros menos privilegiados, o que vem a representar a violência simbólica exercida na escola. Por essa razão, vê-se que os sistemas de ensino acabam por favorecer a presença de um paradigma dominante da estrutura social, à medida que o aluno é ensinado a difundir tais valores e, é por este motivo, que esse modelo precisa ser questionado e estudado pelos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais, a fim de que se proponha um modelo de transformação das práticas educativas realizadas na contemporaneidade.

Já na Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal, pelo tempo em que está instalado na cidade e nenhuma turma ter colado grau, a pesquisa em questão possui o caráter pioneiro com esta proposta de abordagem teórico-metodológica para os estudos de educação. Desse modo, a pesquisa responde ao critério de originalidade em contexto bacabalense, situando-se e tomando por referência a mesma linha de produções de destaque no cenário acadêmico nacional (ALVES, 2013). O foco da produção desses autores incide precisamente sobre o estudo das relações entre “Fatores Familiares e Desempenho Escolar em uma

Abordagem Multidimensional”. Delineia-se neste ponto a aproximação temática com a pesquisa desenvolvida, que resulta neste trabalho de conclusão de curso.

No nível de operacionalização metodológica da pesquisa, seu desenvolvimento foi centrado numa abordagem qualitativa de pesquisa. Isto, por essa abordagem possibilitar um contato direto do sujeito com o objeto de pesquisa, por meio de um trabalho mais intensivo de campo (BOGDAN, 1982 *apud* BOGÉA, 2006) e buscou a compreensão da extensão desse problema e a pouca informação que se tem dele na realidade pesquisada.

Além disso, o corpus teórico constituiu-se de pesquisas em Bourdieu (1979, 1989), Setton (2011), Maria Alice Nogueira, Cláudio Marques Martins Nogueira (1979, 2002), Debora Cristina Piotto (2009), Gilda Olinto do Valle Silva (1995), Rita de Cássia Fucci Amato (2008), Neri Gervasio Pies (2011), Jean Henrique Costa (2013), Luciene Alves Miguez Naiff, Celso Pereira de Sá, Denis Giovanni Monteiro Naiff (2007) e outros autores. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica e de campo, com a meta de alcançar os objetivos que foram propostos no projeto.

Primeiramente, foi feita uma revisão da literatura destinada a explorar os aspectos teóricos referentes às disposições culturais e o tratamento dado a elas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O levantamento bibliográfico foi feito inicialmente com uma leitura organizada. Em seguida foi feito a elaboração de fichamento das obras estudadas, destacando as ideias centrais de cada autor relacionado ao assunto estudado. Depois de feita a leitura do referencial teórico teve-se início à estruturação do plano e instrumentos da pesquisa de campo, que fora realizada na escola campo.

Os sujeitos dessa investigação foram os discentes do Centro de Ensino Estado do Ceará. Com a definição desse público acreditou-se que seria possível uma investigação sobre a influência das disposições culturais no desempenho escolar dos alunos assim implicadas no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos instrumentos que foram utilizados apontou-se para a observação sistemática e entrevistas semiestruturadas e dialogadas. Com isso, esperou-se que as instigadas ideias e concepções não manifestadas na observação das práticas pedagógicas por meio da fala de seus produtores e as entrevistas visassem à coleta de dados descritivos, por meio de gravações e anotações para posterior leitura e análise dos discursos do público-alvo da pesquisa, possibilitando a compreensão sobre o discurso existente na escola acerca do aproveitamento das disposições culturais dos alunos. Já na observação sistemática buscou-se abranger os momentos da mediação em sala de aula e os de planejamento dos docentes, visando à compreensão e análise dos dados à luz das teorias que deram substancialidade à

pesquisa. Desse modo, esperou-se que a metodologia pudesse assegurar o cumprimento dos objetivos delineados para o presente estudo, quais foram, tendo o geral como analisar as relações entre desempenho escolar e disposições sociais e culturais de alunos no processo educacional do Centro de Ensino Estado do Ceará em Bacabal (MA), como específicos: identificar as disposições culturais e sociais dos alunos e sua influência no desempenho escolar; analisar a mediação de docentes e gestão escolar no processo educativo; verificar o nível da adequação entre os saberes exigidos pela escola e as disposições culturais e sociais trazidas pelos alunos para o contexto escolar; avaliar o desempenho escolar dos alunos.

Para o primeiro capítulo deste trabalho a ideia é discutir como o ambiente escolar é construído como espaços de seleção social. Um capítulo teórico em que será apresentada a fundamentação teórica sobre educação em Pierre Bourdieu. É o momento do aprofundamento das principais categorias conceituais que serão empregadas para pensar o objeto de estudo em questão, a abordagem objetiva sobre desempenho escolar e socialização familiar.

No capítulo dois traçamos de modo objetivo e bem descritivo os elementos sociográficos dos agentes e a caracterização da instituição de ensino, descrevendo o ambiente escolar, suas origens e ainda sobre as propriedades sociais dos discentes, os recursos culturais e percepções gerais dos agentes sobre o processo de aprendizado. O objetivo desta descrição sobre os elementos sociográficos dos agentes, a caracterização da instituição de ensino, a descrição do ambiente escolar, suas origens e ainda sobre as propriedades sociais dos discentes, é apresentar o conjunto das propriedades individuais tentando fazer uma relação de tais propriedades com aquilo que os próprios alunos do estabelecimento definem por desempenho escolar em suas percepções particulares.

O capítulo três traz na escrita as estratégias pedagógicas e condições estruturais para o aprendizado, pensando as ações escolares, disciplina para o estudo e ambiente estrutural. Como se organiza suas percepções sobre a educação pública de ensino médio e a dinâmica de reprodução social de desigualdade que podem servir para uma reflexão dos seus impactos no que se refere ao aprendizado.

Diversos são os fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos e que na escola há a legitimação dos saberes formais como marca da violência simbólica exercida neste espaço. Desse modo, se fossem inseridas no currículo escolar as variadas experiências dos alunos, provavelmente elas contribuiriam para o desenvolvimento do processo docente-educativo e de atitudes de valorização da escola pública, esta última por parte dos alunos.

Quando a escola privilegia o currículo com base em posições ideológicas vinculadas a princípios da cultura legítima o professor acaba por apenas reproduzir as desigualdades

sociais. Diante disso, os problemas encontrados na escola a partir então da análise das entrevistas têm causa no não acolhimento e conciliação do currículo com as experiências já acumuladas pelos estudantes. Deste modo, busca-se reforçar a ideia de que o desempenho escolar, seja ele fraco ou desejável, constitui um aspecto do processo de educação que mantém relação direta com as disposições para a educação manifestadas pelos alunos.

2 PENSANDO O AMBIENTE ESCOLAR COMO UM ESPAÇO DE SELEÇÃO SOCIAL

O papel da instituição escolar é matéria de discussão na formação pedagógica e social do indivíduo, uma vez que várias perguntas são inseridas, por exemplo, qual o papel da escola? Para que serve a escola? A escola seleciona para o sucesso ou para o fracasso? A resposta a esses questionamentos deve ser dada pelos sociólogos e pedagogos, à medida que eles são colocados como os principais agentes dessa discussão. Nessa perspectiva, ressalta-se que o sistema educacional tem procurado atender às exigências e perspectivas de mudança da estrutura social, percebendo-se com isso que a escola tornou-se acolhedora de uma identidade heterogênea devido aos alunos que tem recebido no seu espaço, o que torna a conciliação dessas diferentes identidades tarefa conflituosa para a gestão das atividades escolares (VAN ZATEN, 1999).

Pensar a construção da escola como espaço de seleção é entender que a escola é o espaço onde se agrega uma diversidade de indivíduos com interesses e perspectivas nem sempre comuns, isto porque alunos, professores e gestores apresentam visões diversificadas, mas cada um com suas disposições culturais. Essas disposições, se trabalhadas de maneira ideal como constante nas teorias educacionais ajudariam na formação do conhecimento dos primeiros. Essa constatação evidencia que tais disposições não têm sido consideradas pelos professores ou quando as consideram não se trata de uma ação consciente, já que há um currículo pré-fabricado pela cultura livresca e/ou pelo sistema de ensino que exige o seu cumprimento.

Em “*Bernard Charlot: a educação mobilizadora*”, Giolo (2011) reitera a tese de que a educação é um ato de natureza política, o que se opõe à ideia de neutralidade da instituição escolar, pois se assim o fosse a escola não atenderia às transformações temporais da estrutura social. Contudo, esse caráter político e seletivo da educação é camuflado pelo ideário pedagógico das escolas, pois se fala da oportunidade de formação do indivíduo autônomo quando em tempo, a escola não tem nenhuma autonomia sequer sobre o currículo desenvolvido nela. Mesmo quando a escola diz atender às prerrogativas da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos ou às ideias pedagógicas interacionista e construtivista não é vista a independência do aluno no desenvolvimento das atividades, mesmo que o mercado de trabalho exija egressos do ensino médio com autonomia e capacidade de tomar decisões. Para provar esse argumento Giolo (2011, p. 33) recupera as quatro teses de Charlot que determinam a não neutralidade da escola, as quais são:

- 1) a educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem, de sorte que, ao confirmar esses modelos, a escola sedimenta a organização social, o que em última análise, é uma atividade política;
- 2) a educação forma a personalidade com base em normas e valores presentes na própria estrutura social, fazendo com que as crianças introjetem os mecanismos psíquicos de identificação com o seu grupo e de sublimação das carências, mesmo que estas derivem da injustiça e da dominação de classe;
- 3) a educação difunde ideias políticas (de sociedade, justiça, liberdade, igualdade etc.), com as quais a classe dominante consegue fazer passar como legítimos os seus ideais de vida social;
- 4) a educação é encargo da escola que é, como tantas outras, uma instituição social que se move no contexto das regras gerais da sociedade. Embora não haja dúvida de que a educação seja uma atividade profundamente política, a escola esconde essa realidade, transformando sua atividade numa forma de cultivo do indivíduo.

A escola nesse sentido não é uma instituição neutra, mas, sobretudo é um espaço de legitimação e também de segregação social, haja vista que as vivências e experiências dos alunos demonstram que ao chegar ao ensino médio todo aluno tem um arcabouço de práticas de leitura, escrita e cultura. Essas práticas precisam de uma contextualização com as práticas da escola no intuito de se educar para a vida, para a cidadania e para o mercado de trabalho cumprindo assim a função social da escola. Por isso, Giolo (2011, p. 35) considera que:

[...] o indivíduo é a realidade fundante da vida social. O corpo social é o reflexo das pessoas que o constituem. Se há problemas sociais é porque os indivíduos são problemáticos. Não há corrupção, injustiça e exploração estruturais; elas derivam da maldade dos indivíduos ou de sua fraqueza e má preparação. A sociedade não é, em essência, uma estrutura, mas uma realidade totalmente dependente das vontades e capacidades dos seus integrantes. Importa, pois, formar adequadamente os indivíduos para que se construa uma sociedade sadia e feliz.

Nesse intento, ressalta-se que a escola deveria conhecer essas disposições dos alunos para que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesse espaço de formação pudessem ter maior significação e representatividade na vida do aluno e não apenas representasse a reprodução de teorias que obedecem a um currículo já pré-estabelecido pelo sistema educacional. Por essa razão, sendo o indivíduo visto como categoria social e dependente das ações políticas, a escola é representativa da ordem social vigente, o que a faz decidir sobre que indivíduos ela pretende formar para a vida social. Desse modo, a escola é também responsável pelo aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que não se concebe que essa instituição tenha uma ação de eficácia homogeneizadora e que venha a suplantar as diferenças sociais.

Considera-se ainda a partir do excerto que a organização do currículo e a ação dos gestores do processo educativo funcionam como forças atávicas às disposições culturais trazidas pelos alunos para a escola, o que por vezes devido à má formação daqueles que regulamentam o processo de ensino e orientam as atividades em sala de aula tendem a negá-

las. Não necessariamente se trata de uma maldade do docente, mas de uma exigência de uma força superior – o sistema de ensino, que é dependente da ideologia político-social, e a escola, um simples microcosmo reprodutor da ideologia dominante. Sendo que o professor enquanto agente escolar responsável pela transmissão e orientação das atividades escolares nem sempre tem consciência da segregação das disposições culturais do aluno e ainda o culpabiliza por seu baixo desempenho.

Por outro lado, nas tendências tradicionais da educação, os pais e os alunos eram responsabilizados pelo baixo desempenho nas atividades escolares (ZAGO, 2007). Por isso, é possível afirmar que se o resultado dessas atividades desenvolvidas pela escola não fossem satisfatórios, todos seriam penalizados de alguma maneira. Entende-se que essas práticas esbarram na trajetória vivenciada fora dos muros do espaço escolar, porque há uma homogeneização no sistema escolar que favorece a segregação entre os indivíduos.

Não obstante, os agentes envolvidos nessa ação podem ser responsabilizados e sabe-se que não há somente um agente responsável por tais resultados. Desse modo, a responsabilidade sobre o fracasso ou sucesso do processo de ensino-aprendizagem é de todos os agentes que atuam no sistema escolar sem exceção. Admite-se que o sistema informacional é uma das possíveis ferramentas adotadas pelo sistema educacional, antes pensado para o registro da quantificação e qualificação do desempenho escolar do aluno e para o registro das aulas e frequências do aluno. Por exemplo, no Centro de Ensino Estado do Ceará e demais escolas da rede pública estadual maranhense, em 2010, foi adotado o Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP)¹, criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Maranhão. Nota-se que a adoção de um sistema informativo digital pretende assegurar um ponto de acesso que permita ter uma visão global do desenvolvimento e desempenho do aluno nas atividades escolares.

Decerto, quando se toma a perspectiva orientada por Bourdieu notar-se-á que os conhecimentos particulares são contraditos no cotidiano escolar, pois não há correspondência entre a ideologia dos currículos e a prática do docente nas salas de aula. Contudo, acreditar que as escolas têm uma prática curricular uniforme é precipitar-se guiado por orientações do senso comum, mesmo que os currículos sejam constituídos de uma base comum nacional e de uma parte diversificada, a escola muitas vezes no exercício das representações de poder exclui

¹ O SIAEP se constitui em uma moderna ferramenta de informática de apoio aos alunos, técnicos administrativos, professores e gestores do ensino no Estado. É uma ferramenta que possibilita a gestão informatizada da vida acadêmica, administrativa e funcional das escolas da rede estadual de ensino. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a gestão de informações de todas as atividades básicas das unidades de ensino, via internet. SIAEP. Disponível em: <<http://siaep.educacao.ma.gov.br/pagina/principal/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

as práticas e discursos absorvidos pelo aluno fora dos muros da escola. Nisto se confirma o fato de o espaço escolar não ser uma instituição neutra, pois através da ação docente há a reestruturação e legitimação dos saberes difundidos nos diversos contextos escolares, mesmo que se saiba que os fatores ambientais podem interferir negativamente sobre a internalização do currículo escolar pelos alunos.

Diante de tais questões nota-se que as disposições culturais e sociais trazidas e externadas pelos alunos através dos seus discursos e práticas são tornadas sem muita valia no processo de construção do saber formal pelos alunos. Isto porque eles não conseguem ajustá-las com regularidade às exigências formais do ensino praticado nas escolas como a sensibilização pelas letras, estética artística e intensificação das vantagens da cultura elitista (SETTON, 2010). Essa dicotomia formal/informal produz a necessidade de ajustamentos no planejamento docente, de modo que as disposições culturais e sociais adquiridas possam ser consideradas e assim redirecionar o processo docente-educativo.

Essa relação dicotômica encontra-se pautada no universo da sociologia bourdieusiana por indicar as insuficiências e os riscos que se podem encontrar nas abordagens feitas quando relacionada com a realidade encontrada no Centro de Ensino Estado do Ceará. Sendo que estas se limitam às experiências imediatas dos indivíduos (alunos), pelas experiências que se limitam ao universo de representações, preferências, escolhas, das próprias disposições individuais de cada agente envolvido contribuindo assim para uma concepção imaginária do mundo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Dentre muitas categorias utilizadas por Pierre Bourdieu as que embasam este trabalho tem se habitus, capital cultural, disposições sociais, culturais, legítima. Essas categorias são necessárias ao desempenho escolar e à socialização da família, por essa razão Setton (2010) afirma a existência de fatores extraescolares, econômicos e culturais que influenciam de sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante.

Nesse sentido, apoiado por muitas considerações que dão conta dessa configuração do processo de socialização, o que nos interessa afirmar é que existem muitos fatores extraescolares e até mesmo econômicos que influenciam no desempenho e aproveitando das disposições dos alunos no ambiente escolar. Há nas escolas uma vontade de ascensão entre os grupos escolares, para tanto, esses espaços tão pouco estão preocupados em não segregar, em não selecionar. E isto as escolas fazem bem, até por que precisam de alunos bons para atingir seus objetivos, para concretização de seus projetos antes elencados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e nos demais tipos de planejamento das ações educativas que possibilitam uma articulação do pensamento crítico. Por essa razão, Taylor apud Azevedo,

(2007, p. 14) diz que “articular as avaliações fortes é definir o sentido moral das ações e sentimentos; acessar o fundamento explícito de nossos juízos, intuições ou reações que dão sentido a nossas respostas morais”.

2.1 Constituição de disposições sociais para escolarização

Conforme Bourdieu apresenta em sua formulação, o autor define habitus como o sistema de disposições duráveis, ou seja, as estruturas estruturantes predispostas, pré-estabelecidas, o que por sua vez é entendida como a estrutura das práticas. Nesse sentido, a definição em questão reveste-se de amplitude para a Sociologia Contemporânea, representando um aporte central nas abordagens sobre o contexto educacional e de ensino em realidades distintas. Pensando o universo empírico da educação, é pertinente tratar a definição de habitus ainda como sendo “um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação a outra, de um domínio de práticas a outro” (LAHIRE apud SETTON, 2011, p. 77).

A categoria em destaque pode ser pensada ainda, segundo reflexão de Setton (2011), na perspectiva de que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que condicionam marcas nos diferentes aspectos de singularidades dos indivíduos. O que poderia ser dito então que se cada indivíduo tem suas particularidades isto indicaria como cada indivíduo desses se predispõe ao seu habitus, mesmo entendendo que os aspectos mais determinantes podem influenciar em suas práticas e ações tanto externas quanto internas.

Isto se verifica quando a instituição escolar condiciona a reprodução como fundamental, sendo este princípio fator determinante do processo escolar produzindo implicações sobre outros condicionantes que interferem diretamente nos recursos sociais destes alunos. Quando pensada as implicações dessa categoria no meio educacional entende-se, conforme o conceito dado por Bourdieu, que a escola inclui no processo docente-educativo experiências do passado desenvolvidas pelos sujeitos que a compõem. Assim, os recursos sociais dão ao aluno a oportunidade de formular os esquemas necessários para que mais tarde ele possa intervir na sociedade.

Neste sentido, pensar que o adolescente matriculado no ensino médio não tem a competência de fazer a escolha de recursos e estratégias que contribuam para a sua aprendizagem é um ato falho das instituições escolares, pois na escola pesquisada essa ação é feita pelos professores. Por isso, “[...] a ideia de educação como ação civilizadora apoia-se no ponto de partida que, sem a capacidade de autocontrole de suas pulsões, os indivíduos se

comportariam como crianças, ou seja, o educar dentre outros aspectos, é desenvolver no educando esta capacidade de autocontrole, de torná-lo educado, adulto, ‘civilizado’”. (SANTOS, 2009, p. 157).

Deve-se considerar para isso que os recursos sociais adquiridos pelos alunos agem como uma força motriz que os auxiliam nas práticas reprodutivas do processo de ensino-aprendizagem. Porém, esses recursos sociais não influenciam de igual modo na conduta de todos os indivíduos, porque eles são mutáveis e não se constituem como marcas específicas da identidade social. Assim sendo, Bourdieu (2002) pontua que *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa. Acrescenta ainda que “sendo produto da história, o habitus é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Tomando por referência o que diz o autor acrescenta-se que a realidade encontrada no Centro de Ensino Estado do Ceará é marcada pela construção histórica dos seus agentes e, a escola está sempre sujeita às transformações sociais, e quando estas se dão, obrigatoriamente, há um conflito entre as velhas e novas práticas educativas.

Apoiada no que diz Bourdieu (2002) acerca da conceituação de *habitus*, Setton (2002) formula um novo conceito para esta categoria:

Concebo o conceito de habitus como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores, e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo.

Para Portes (2001) há presente na construção do *habitus* um favorecimento no jogo escolar que tende a influenciar no sistema educacional permanente, sendo isto importante para pensar na determinação, esforço e habilidade que definem o grupo de alunos. As ações da escola precisam estar em perfeita harmonia com os projetos da escola, o que ajuda no processo de mudança, tendo em vista o que Fernandes (1960) e outros precursores dele também disseram ou fizeram acerca da caracterização das relações de mudanças sociais e, por conseguinte em mudanças educacionais.

Pensando acerca do conceito de *habitus* pode-se dizer que é o processo de internalização através do qual o indivíduo compreende sua condição histórica e social ao longo de sua trajetória tanto pessoal como social. Nesse sentido, o *habitus* funciona como um mecanismo gerador das propriedades desses indivíduos, sendo que também funciona como que compartimento individual que ressoa ingerências externas ao agente, empreendendo um novo esforço na delimitação desta ideia já milenar nas ciências humanas. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando e camuflando a força opressora que há em si e seu fundamento, e só se exerce se for reconhecido pelos destinatários de ação. (SOUSA, 2007).

Considerando que o *habitus* é uma categoria presente no processo educacional e a educação foi pensada por Bourdieu como o processo de sociabilidade dos agentes que constituem a escola, dentre eles, a família (BOURDIEU, 1983). Por sua vez, a aquisição dos recursos sociais depende também das experiências vivenciadas no contexto familiar, sendo essa uma condição inerente à eficácia ou fracasso da aprendizagem escolar. Dessa forma, tornou-se possível perceber que o adolescente incorpora a sua trajetória, mesmo que de modo não intencional ou planejado as estruturas objetivas e subjetivas que condicionam a sua prática formativa. Nessa perspectiva retoma-se o conceito de *habitus* enquanto “sistema de disposições que tem princípio gerador e estruturador de práticas e representações sociais e culturais” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Tratando dessa ideia no campo da Sociologia da Educação as ideias dos agentes que estão envolvidos nesse campo do saber sugerem que existe uma inclinação individual dos sujeitos serem orientados por ideias que partam de estruturas superiores que servem de parâmetro às ações sociais coordenadas por um “sistema de predisposições” chamado *habitus*. Quando existe a presença das predisposições os sujeitos sociais tendem a ter comportamentos particularizados como marcas identitárias dos mesmos, uma vez que as predisposições são únicas e intransferíveis. Sob este enfoque cita-se que: “Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um ‘*modus operandi*’ do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente” (BOURDIEU, 1983, p.72).

No processo de sociabilidade dos sujeitos sociais escolares que, porventura, tenham o *habitus* semelhante existe a tendência natural de praticarem as suas ações respeitando o que os demais sujeitos sociais que atuam na escola têm deles, inclusive as ideias formuladas em torno das suas práticas. Assim, constata-se que na escola o *habitus* funciona como parte inerente à prática dos docentes e demais sujeitos que compõem esse campo. Por isso,

considera-se que “[...] quem bebe champanha opõe-se a quem bebe uísque, mas também se opõe a quem bebe vinho tinto; mas quem bebe champanha tem muito mais chances do que quem bebe uísque e muito mais do que quem bebe vinho tinto, de ter móveis antigos” (BOURDIEU, 1987, p. 160). Consoante a essa percepção pode ser acrescentado que durante o processo de sociabilidade apresentam-se diferentes *habitus*, por conseguinte, no processo educacional consta a presença de práticas diferenciadas de uma mesma ação, como se vê nos projetos interdisciplinares, no caso, o PECULIARTE, que é desenvolvido na instituição pesquisada há seis anos. Nele, tanto os alunos quanto os professores utilizam-se das suas predisposições para que apresentem formulações diferenciadas de um mesmo tema.

A família, que também é parte dos sujeitos escolares e convive com o aluno fora do espaço escolar também é possuidora de um sistema de predisposições que implicam direta ou indiretamente na construção do conhecimento escolar. Sendo assim, ela possui estruturas objetivas e estruturas subjetivas (BOURDIEU, 1983), a presença da primeira é vista quando a família comporta-se como sujeito passivo das ações escolares, ou seja, só vai à escola quando é convocada para uma reunião e às vezes nem nesta ocasião, ou não colaboram com a execução das tarefas escolares dos filhos. Já a segunda, os partícipes da família são sujeitos ativos e frequentes na escola, seja nas reuniões ou nos órgãos colegiados da escola e no ambiente familiar ajudam no processo de aprendizagem dos seus membros.

Na escola pesquisada, há esses dois *habitus*, sendo que os alunos que fazem parte do segundo grupo familiar apresentado apresentam melhor desempenho tanto nas atividades individuais quanto coletivas e têm fácil liderança nas atividades em equipe. Por outro lado, os alunos que se enquadram no primeiro grupo familiar apresentam maior dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, têm no histórico escolar um ou mais anos de reprovação.

Bourdieu (1987) definiu que a constituição da família se dá por meio da estratégia do matrimônio que tem o *habitus* como elemento essencial nessa formação, ou seja, desde a sua formação já apresenta predisposições que serão transmitidas aos seus membros posteriores. Contudo, essas predisposições são passíveis de falha, uma vez que nem todos os membros familiares têm ou terão a mesma aptidão. No tocante ao processo de formação escolar, implica dizer que nem sempre todos os sujeitos sendo matriculados na escola, eles chegarão ao ensino superior, o que se evidencia também nos que estão no ensino médio. Além da categoria *habitus*, aqui tratada convém o estudo sobre outras categorias presentes no pensamento sociológico educacional formulado por Pierre Bourdieu, sendo que conforme o sociólogo Lahire, o *habitus* é o referencial do sistema da ideia de capital cultural e outras categorias necessárias para refletir sobre o desempenho escolar.

2.2 Capital cultural: um recurso social no processo de escolarização dos agentes

Ao considerar o desempenho escolar dos alunos na escola pesquisada faz-se importante pensar como o processo de socialização pensado por Bernard Lahire, contempla as disposições sociais traçadas por Bourdieu quando cria a categoria capital cultural. Neste sentido, encontra-se a possibilidade de problematização das disposições e contribuições para que se consiga a concretude dessas no desempenho escolar, nas quais se enfatiza o princípio da heterogenia das experiências dos diversos grupos sociais, de maneira particular, dos grupos populares, que seriam os grupos menos favorecidos.

Desse modo, o entendimento da categoria capital cultural como novo recurso social contribui para a melhoria da relação entre os agentes que formam a comunidade escolar, uma vez que a cultura livresca adquirida no ambiente escolar auxilia na construção da cultura dominante, na qual os grupos de menor poder aquisitivo são inferiorizados, isto é, uma escola pública para os pobres e uma escola privada para a elite. Sendo que entre essas duas escolas, sobretudo, na educação básica reforça-se o fosso das desigualdades sociais.

Nos alunos os recursos são adquiridos e até manifestados antes mesmo de alçarem determinados espaços, seja na escola, igreja, ou no meio social mais amplo, contendo em si o dispositivo de alguma habilidade, de alguma forma de agir e se perceber no mundo social. Tais recursos não estão desvinculados, pelo contrário, encontram-se diretamente ligados às estruturas objetivas que se apresenta aos indivíduos, sobretudo às suas condições sociais de origem. É um mecanismo reprodutor dessas condições sociais que favorece a dinâmica e a mudança social (SILVA, 1995). Nesse sentido, percebe-se o capital cultural como um recurso de legitimação de distinção no interior de uma dinâmica social específica.

Nessa perspectiva a noção de capital cultural designa objetivamente uma lógica de distinção demarcada a partir do volume de capital portado pelos agentes sociais. Dentro da escola as diferenças de desempenho escolar tendem a conformar uma hierarquização a partir dos níveis de capital cultural apresentados. Aqueles que têm acesso privilegiado aos recursos sociais exigidos no espaço escolar apresentam uma naturalidade ou reconhecem os códigos difundidos pela escola com certa familiaridade, tendo possibilidades bem mais viáveis de êxito mediante o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, aqueles alunos que não tiveram oportunidades objetivas de acesso aos recursos culturais enfrentam dificuldades para se adequarem às exigências, sendo muitos destes marcados pelo fracasso escolar.

Na definição de capital cultural cotejada como sendo o sistema de disposições duráveis como qualificações intelectuais, estas disposições se encontram intrinsecamente

ligadas às inclinações do sujeito para determinadas atividades. Por essa razão, no que se refere ao desempenho dos alunos observados no Centro de Ensino Estado do Ceará, tem-se verificado que a instituição escolar não se apropria de modo pedagogicamente estratégico das inclinações dos alunos, uma vez que apenas faz uso de ferramentas que demarcam a argumentação e capacidade de memorização do aluno. Além disso, somente uma vez por ano produz atividade na qual considera a produção coletiva dos alunos orientados pelo professor, no caso, durante o PECULIARTE.

Desse modo, esse aspecto pode configurar um dos motivos pelos quais nem todos os alunos conseguem avançar para outras séries principalmente os matriculados na primeira série do ensino médio, uma vez que a taxa de reprovação nessa série é maior que nas demais. A escola explica que o índice de reprovação na primeira série dessa etapa é maior porque os alunos não estão adaptados aos conteúdos do ensino médio e tiveram um ensino fundamental precário que não lhes deu a base necessária a um desempenho ajustável às exigências em seu processo de aprendizagem.

Outra explicação é que os sujeitos, no caso, os alunos seriam desinteressados, que não gostam de estudar, como se todos os mecanismos utilizados para verificar o processo de ensino-aprendizagem, determinasse todas as ações desses sujeitos. Por outro lado, constatou-se que o sistema de controle do desempenho escolar, o SIAEP, é alimentado virtualmente pelos professores, que determinam as notas atribuídas aos alunos sem nenhuma preocupação com o fator qualitativo, constando nele espaço apenas para o registro de conteúdos, frequências e notas.

Relacionando ao objeto em questão para se efetivar de forma concreta mecanismos eficazes de aprendizado, as escolas poderiam criar estratégias elaboradas envolvendo as experiências socializadoras dos alunos. Pois nesse processo a inserção da família se apresenta como um elemento central nessa construção, uma vez que esta já atribuiu determinados valores aos seus filhos. A inserção familiar no espaço escolar já constitui objeto da Sociologia desde algum tempo, representando deste modo uma dimensão de abordagem que reforça as questões envolvidas na compreensão do desempenho em ambientes formais de educação.

Há exatamente aí, a partir do volume de capital do grupo familiar, uma hierarquização entre as classes, que se reflete no distanciamento em termos de desempenhos no interior dos estabelecimentos escolares e de conhecimento do qual cada agente se torna portador. Tendo por base o que nos diz Nogueira e Nogueira (2002), admite-se que o caráter autoritário de um sistema educacional extremamente elitista dominante, e este tipo de caráter foi encontrado na

escola-campo, não aceita ouvir as vozes subalternizadas dos alunos. Também os discursos dos professores reforçam a ideia de que há uma hierarquização dos alunos, numa lógica de exaltação do desempenho de alguns e invisibilidade dos esforços e dificuldades de outros.

O capital cultural, como recurso social capaz de mediar desempenhos equilibrados, só fará sentido se for mobilizado por estratégias pedagógicas que considerem as distinções evidenciadas na base social dos alunos, de modo a anular seus efeitos na prática escolar cotidiana. Cotidiano este que implica objetivamente numa lógica de exclusão, com base na qual o capital apresentado constitui ferramenta de medição entre os saberes. A legitimação de desigualdades, via educação, são acentuadas no sistema educacional ainda por se apoiarem em uma forte expansão educacional, fenômeno também verificado no contexto dos estados brasileiros, que assume dimensão universal.

As trajetórias dos alunos estão ligadas às origens sociais destes sujeitos e são construídas e redefinidas mediante um percurso estabelecido podendo ser vistas a partir de uma série de circunstâncias que leva esse aluno ao êxito ou ao fracasso escolar. Nesse estudo acerca do capital cultural relaciona-se sua aproximação com uma forma de cultura que legitima certos saberes e práticas sociais. Percebe-se assim, que as instituições escolares filtram os perfis sociais mais alinhados a essa cultura legítima, que são o conjunto de conhecimentos socialmente valorizados, sendo a escola responsável por reforçar essa lógica. Seguindo essa perspectiva, pontua-se que a escola aponta o pertencimento dos alunos às classes sociais C e D como sendo a causa do fracasso escolar, uma vez que por eles não terem poder aquisitivo forte acabam não dispondo de acesso a determinados bens culturais que possibilitem maior margem de êxito no desempenho escolar. O acesso a esses bens são o contato com produções específicas de cinema, com literatura, expressões artísticas diversas, bibliotecas, entre outros bens.

Considerando o perfil social e a ausência de condições objetivas, no que se refere às possibilidades de aquisição de bens culturais, bem como às particularidades quanto às origens sociais dos alunos, na cidade de Bacabal nenhum dos alunos investigados tem acesso a cinema, bibliotecas e outras expressões de arte que possam contribuir para a constituição de um capital privilegiado e valorizado na lógica de escolarização, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. O baixo poder aquisitivo é razão para muitos dos alunos matriculados procurem cursos de formação profissional em programas como o Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)². Observa-se ainda registros de evasão no ensino regular na escola pesquisada, cuja oferta de ensino é baseada na formação geral, para buscar cursos profissionalizantes em escolas técnicas como o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). A procura por uma escolarização tecnicista e de retorno imediatista mostra-se atraente pelo curto tempo de escolaridade, definido em três anos para a formação profissional e pela certificação do ensino médio, visando uma ascensão social ou manutenção de padrões sociais já existentes.

O capital cultural e o *habitus*, na perspectiva bourdieusiana, são fatores de identificação e seletividade no âmbito escolar. Isto porque um jovem que possua capital cultural elevado, ao entrar numa instituição escolar terá apenas a legitimação quanto a saberes que já possui. Pois a matriz de disposições sociais conformada no *habitus* adquirido é submetida apenas à confirmação, pela escola, de um recurso já reconhecido socialmente neste ambiente, sendo portado e apresentado por alguns indivíduos. Enquanto o jovem portador de um capital cultural ou desprovido do mesmo, estaria inserido numa cultura “estrangeira”, com novas regras que precisariam ser internalizadas por ele. Isto se dá em virtude de o capital cultural ser valorizado pela elite, que promove estratégias para obtenção ou ampliação do capital cultural (COUTO; CUNHA; TORRES, 2010), isto acarreta diferenças no modo de tratamento dado aos alunos, sendo que estes são de diferentes classes sociais.

Há, portanto, uma herança cultural vigente que colabora para o sucesso e fracasso dos alunos, em que trajetórias são reconstruídas e reafirmadas a todo o momento. Diante do exposto, compreende-se, então, que as discussões no ensino médio regular poderiam ser rearticuladas considerando as características das tendências pedagógicas vigentes, pois o que se viu na fase de observação e estágio na escola é que as discussões dos conteúdos não respeitam nem levam o aluno a ter autonomia. Isto ocorre porque o professor toma os conteúdos como verdades absolutas e não busca traçar comparações com as vivências do aluno, prática que contribui para a ausência de formação crítica dos discentes, bem como seu desinteresse pelas aulas, elementos definidores do fracasso escolar no julgamento dos professores.

Pela escola ser um espaço de legitimação e segregação, pouco acontecerá discussões com o fim de formar cidadãos críticos-reflexivos que possam ou queiram mudar seu espaço. Neste espaço observa-se a reprodução de valores identificados ao que se reconhece como

² O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Disponível em <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 out. 2014.

cultura legítima, dimensão que de modo simbólico reforça a lógica que implica em distinguir uns dos outros a partir das disposições afinadas para os estudos. Desta forma, tem-se o capital cultural como mecanismo sutil de segregação entre os agentes do aprendizado. Por essa razão, afirma-se que os recursos sociais internalizados são formados a partir de tendências e inclinações resultantes dos condicionamentos sociais a que estão submetidos os agentes, mesmo que deles não se tenha a apreensão totalitária (SILVA, 1995).

Durante o período de vivência escolar observou-se que os alunos chegam à escola com vontade de aprender conhecimentos por diversos motivos, que vão desde a busca por um emprego ao terminar a escolaridade média, ou prosseguir seus estudos chegando à formação superior. Desse modo, as razões que levam o aluno à escola de ensino médio são diversificadas, registrando-se entre aqueles de origem mais humilde, a intenção em se qualificar para o mercado de trabalho, numa estratégia de ascensão e afirmação social no sentido de ajudar no sustento familiar através de sua inserção no mercado de trabalho. De alguma maneira o capital cultural é assimilado como disposição tornando-se importante recurso social que é gerado no seio das relações sociais.

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Tomando como base o excerto acima, podemos afirmar que os alunos são seres concretos que contribuem de algum modo com as atribuições da escola. Por isso, pensar os alunos dissociados da realidade de onde vêm é não levar em consideração as várias formas de representação da identidade do sujeito, tampouco a escola é uma instituição neutra, uma vez que nela são legitimadas as desigualdades sociais. Sendo assim, o capital cultural na perspectiva teórica em questão neste trabalho apresenta-se como o principal fato de diferenciação entre alunos matriculados na escola pesquisada.

As ideias de Bourdieu acerca do capital cultural, que servem de base a esta pesquisa, compreendem que o sucesso escolar dos alunos não pode ser explicado por um sistema de disposições pessoais associadas à taxonomia orgânica e comportamental dos sujeitos. Por outro lado, somente o contexto de origem funciona como condição exponencial correspondente às exigências da instituição escolar ainda que se possa admitir que quando oriundo das periferias de Bacabal ou da zona rural os alunos não tenham acesso ao mesmo capital cultural que outros colegas da mesma sala de aula, o que os coloca em estado desigual

de condições de aprendizagem, mas que tendem a ser superadas dependendo de como a instituição escolar trabalhe essas diferenças.

2.3 Cultura legítima na assimilação do aprendizado escolar

Os alunos ao chegarem à escola trazem consigo uma série de valores, princípios, atitudes e conceitos já formulados ou adquiridos nos processos formal/informal de aprendizagem. Os alunos investigados nesta pesquisa estão regularmente matriculados no ensino médio com idade entre quinze e dezenove anos, o que, por sua vez, reforça a ideia da aquisição de disposições culturais e sociais antes da chegada ao Centro de Ensino Estado do Ceará, elemento importante de análise quanto à natureza dos desempenhos apresentados em nos percursos escolares. Convém considerar nesta abordagem que, embora representem variáveis relevantes para o caso estudado, classe social de origem, etnia, residência e estrutura familiar não constituem em si aspectos suficientes para que sejam explicadas as motivações do fracasso ou sucesso da aprendizagem, mas serão as variáveis observadas nesta pesquisa.

Diversos são os fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos e que na escola há a legitimação de saberes formais como marca da violência simbólica exercida neste espaço. Desse modo, se fossem inseridas no currículo escolar as variadas experiências dos alunos, provavelmente elas contribuiriam para o desenvolvimento do processo docente-educativo e de atitudes de valorização da escola pública, esta última por parte dos alunos.

Quando a escola privilegia o currículo com base em posições ideológicas vinculadas a princípios da cultura legítima o professor acaba por apenas reproduzir princípios de distinção social. Diante disso, os problemas encontrados na escola podem ter como causa o não acolhimento e conciliação do currículo com as experiências já acumuladas pelos estudantes. Deste modo, buscamos reforçar em nossa análise a ideia de que o desempenho escolar, seja ele fraco ou desejável, constitui um aspecto do processo de educação que mantém relação direta com as disposições para a educação manifestadas pelos alunos.

Considerando o excerto e pensando a ação da escola torna-se ditame reconhecermos, a partir do próprio Bourdieu, que o desempenho escolar não somente depende dos indivíduos em questão, quais sejam os alunos, mas está fortemente vinculado às suas experiências sociais, ou melhor, pelas suas próprias disposições culturais e sociais. Ao relacionar o referido pensamento às práticas das escolas brasileiras, incluindo nesse bojo as de Bacabal, e com mais especificidade o Centro de Ensino já referido, admite-se que na maioria das vezes o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem é atribuído apenas ao aluno sem

nenhuma verificação das condições ou interferência de outros fatores como os sociais e os ambientais sobre a aprendizagem. Na realidade pesquisada, por exemplo, a escola não é climatizada e nos períodos de agosto a novembro, que são períodos sem chuva na região de Bacabal, os alunos mal se concentram nas atividades devido ao calor. As salas têm sempre mais de trinta alunos e sempre quando falta algum professor o outro é obrigado a reunir duas turmas no mesmo espaço. Ou seja, aproximadamente setenta alunos no espaço físico que mal comporta trinta e cinco ou quarenta alunos.

Ao considerarmos que a superlotação das salas de aula impossibilita a construção de uma aprendizagem significativa, admite-se ainda que ela dificulte a interlocução do professor com os alunos, pois nessa condição percebe-se que não há como o professor respeitar a escuta do aluno. Além disso, mesmo com uma só sala e nas experiências já vistas na escola geralmente os professores se valem do discurso de que os alunos não têm nenhum interesse ou motivação para as aulas e isso serve para validar suas práticas e atribuir toda responsabilidade ao aluno pelo fracasso em seu processo educativo.

Diante das questões apresentadas, pensamos a concepção predominante da instituição escolar, a partir da qual se alimentou a crença de que por meio da escola gratuita e pública, seriam atingidas as soluções para os problemas da Educação e com isto seria garantida uma igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos. Mas nesse sentido a escola seria uma instituição neutra e que defenderia o conhecimento racional e objetivo e ainda selecionaria os alunos de acordo com seus ajustes racionais. Esbarramos então, em uma pertinente crise desse tipo de escola e o papel do sistema de ensino, pois acontece a inversão do otimismo pela perspectiva do pessimismo, assegurada por alguns apoiadores, sem contar que em discussões de início já afirmamos que a escola não é uma instituição neutra, a escola não podia estar alheia às disposições destes indivíduos, posicionando-se como uma instituição neutra. (BOURDIEU, 1979).

Conforme a observação das práticas escolares brasileiras nota-se que as escolas públicas maranhenses não se distanciam tanto assim das ideias contidas na Sociologia de Bourdieu, pois a tradição dessas escolas demonstra que o conhecimento adquirido fora da escola não é nela considerado pertinente. Considerando ainda que essa pesquisa trata, além do desempenho escolar, da socialização da família, verifica-se que o incorporamento dessa instituição na trajetória escolar dos membros implica na obtenção do sucesso escolar, enquanto aqueles que a família não se faz presente apresentam, geralmente, índices mais baixos, o que serve como uma explicação das causas do defasamento escolar. Por essa razão, ressalta-se que o modelo de família pensado neste estudo não é apenas o tradicional (pai, mãe

e filhos), mas também, os diferentes arranjos familiares da contemporaneidade (avó, pai e filhos), (mãe, filho e irmãos), levando em consideração o contexto de cada alunado.

Para Lahire, outro teórico importante no campo de estudos da educação, é necessária a ênfase na construção de espaços para que haja o desenvolvimento dessas disposições, como que a escola também fosse à geradora do melhor uso dessas disposições. Entendo que a escola constituíra-se em seu aspecto mais amplo como um espaço de socialização se neste intento acontecerem às interações sociais, no que resultam em sujeitos sociais comprometidos com a sua historicidade, e a participação da família poderia refletir num modelo de organização do sistema escolar mais ajustado às propriedades sociais dos indivíduos.

A realidade é bem complexa, vejamos que nos anos de 1960, o campo educacional teve reforço com as teorias sobre a problemática das desigualdades sociais existentes na escola. Fazendo assim um percurso contrário ao que pretende nos seus objetivos que é a condição de equidade a todos os indivíduos, pois o que nela muitas vezes se observa é a prática da reprodução, ampliação e legitimação das desigualdades sociais. Neste sentido, a teoria de Bourdieu dá ênfase à ideia de que as desigualdades escolares são oriundas do meio social e, para isso se faz necessário superar a ideia de aptidão individual como tentativa de explicação do rendimento dos alunos no contexto escolar.

A participação em espaços sociais locais parece desempenhar um papel importante nas escolhas [...] e na produção de preferências culturais, à medida que vão forjando “identidades e pertencimentos” que ampliam as referências educacionais e culturais e ao mesmo tempo a aquisição de novos modos e modelos de estilo de vida. (SILVA, 2003).

Ao reforçar esse imaginário presente no senso comum, a escola assegura a supremacia de um indivíduo ou grupo social, o que representa o privilégio daqueles que pertencem a um grupo social com melhores condições em detrimento de outros menos privilegiados, o que vem a representar a violência simbólica exercida na escola. Por essa razão, vê-se que os sistemas de ensino acabam por favorecer a presença de um paradigma dominante da estrutura social, à medida que o aluno é ensinado a difundir tais valores e, é por este motivo, que esse modelo precisa ser questionado e estudado pelos acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais, a fim de que se proponha um modelo de transformação das práticas educativas realizadas na contemporaneidade.

Em se tratando desta pesquisa, a compreensão acerca das condições de aquisição e dos modos como são acionadas as disposições culturais trazidas pelo aluno para dentro da escola pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas no contexto analisado. A partir das observações que fomentaram este estudo, pontua-se que a busca por compreender de que as

disposições sociais são adaptadas ou mesmo anuladas mediante estratégias pedagógicas, pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas no contexto analisado.

Enfatiza-se com base nesta lógica observada, sobretudo, as falhas decorrentes no processo da educação em momento anterior, falhas essas oriundas do ensino fundamental, por exemplo, como é o caso da pesquisa que se realiza no ensino médio. Isto porque, os egressos do ensino fundamental chegam ao ensino médio com uma série de disparidades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento e, em Sociologia, sem conhecimento algum, uma vez que esta disciplina na escola pública é somente integrante do currículo do ensino médio. De acordo com Setton (2010):

[...] para Bourdieu o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles o que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma violência simbólica, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares.

A massificação escolar trouxe em seu significado todas as arestas possíveis para a racionalização da estrutura educacional, porém, se as confrontarmos com as experiências existentes nas escolas públicas brasileiras, a exemplo da realidade do Centro de Ensino Estado do Ceará, poder-se-á observar que as práticas verificadas no universo empírico em questão apresentam uma realidade social específica, e que também, os professores e gestão escolar tendem a reproduzir certas práticas no sentido de atualizarem disposições vinculadas às suas percepções acerca do modo como o processo de aprendizado e ensino devem ser conduzidos. Nesse sentido, na dimensão das políticas educacionais, através do Plano Anual do Estado do Maranhão, é contemplado um modelo adotado em todas as escolas estaduais. O plano orienta o que deve constar nos livros didáticos, reproduzindo assim até avaliações que não buscam o processo de contextualização dos alunos.

3 ELEMENTOS SOCIOGRÁFICOS DOS AGENTES E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

3.1 Descrição do ambiente escolar, Origens e Propriedades sociais dos discentes

O Centro de Ensino Estado do Ceará, em 2014, oferta para a comunidade o Ensino Médio o ensino médio regular nos três turnos. Foi fundada em 1962, na administração do governador Newton de Barros Bello, que à época resolveu homenagear os estados brasileiros atribuindo os nomes dos mesmos às escolas, no caso de Bacabal temos – o Estado do Ceará. A primeira gestora nomeada foi Maria Clara Viégas, a qual permaneceu no cargo por dois anos e ainda ocupava o cargo de gestora do Complexo Educacional do Maranhão, que à época era formado pelas escolas Unidade Escolar Urbano Santos e Unidade Escolar José Ribamar Maranhão Filho. Em 1964, ela foi transferida para São Luís, deixando o cargo que foi ocupado pela professora Adma Pereira de Moraes Rego.

A escola pertence à rede pública estadual de educação e atualmente conta com mais de 1.200 alunos matriculados no ensino médio nos três turnos em que funciona, porém nem sempre foi assim, apesar de ser uma escola que tenha mais de meio século de existência. Isto porque até o ano 2000 somente atendia aos alunos do ensino fundamental e aos poucos foi alterando sua rotina de modo que só em 2012 passou a atender unicamente a alunos do ensino médio nos três turnos. Em 2012, assumiram os cargos de gestor geral e gestor adjunto, os professores Milton Silva Moraes Filho e Emanuelle Sousa Carvalho, respectivamente.

Na escola pesquisada há 37 salas de aula funcionando nos turnos em que a escola atende, sendo catorze no turno matutino, catorze no turno vespertino e nove no noturno, quadra poliesportiva descoberta, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de Ciências Naturais, laboratório de informática, auditório, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma secretaria, uma sala de professores, um arquivo, uma cantina, uma sala para a direção e três banheiros (dois para alunos, com divisão, masculino e feminino e um para os professores). Para fazer funcionar essa estrutura a escola está alicerçada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso e da gratuidade escolar. Luta-se por uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

Mesmo que nesse conjunto de práticas algumas pareçam contribuir com a legitimação das desigualdades sociais, por exemplo, há duas salas de aula exclusivas para alunos oriundos

de escolas da zona rural de Bacabal, matriculados na primeira série do ensino médio. Isto por considerar que eles não dispõem das mesmas habilidades no tocante aos conteúdos que os oriundos da zona urbana da cidade, sendo que essa divisão foi pautada na avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo e no baixo desempenho apresentado por alunos da zona rural em anos anteriores e, que por falta de uma ação que pudesse equipará-los, foram reprovados.

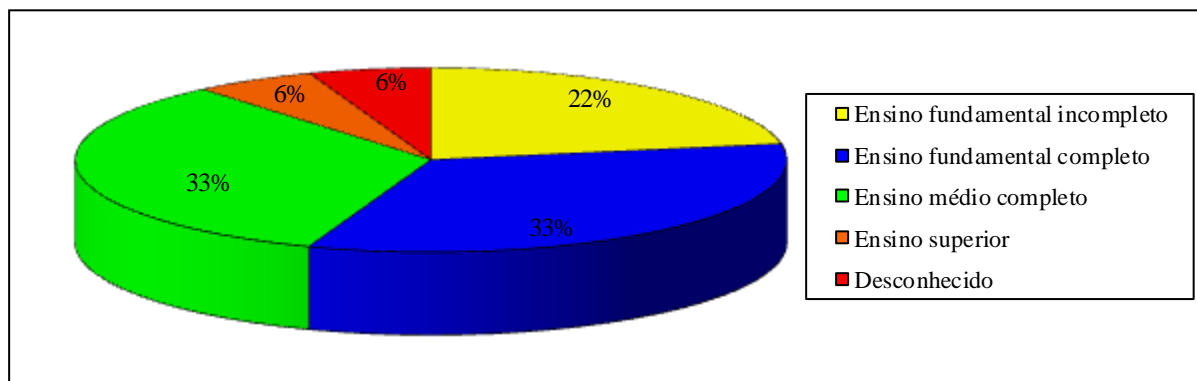
As práticas da escola são orientadas pelo Projeto Político Pedagógico da mesma e, procura obedecer à legislação vigente. Para isso, tais práticas educativas têm por fundamento os princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência, sucesso e gratuidade escolar. No cotidiano, luta-se por uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando visando prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres. Com isso, compreende-se que a instituição escolar visa cumprir as proposições contidas na Constituição Federal, orientações da Secretaria de Estado da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 . Desse modo, entende-se que a mesma tem por missão ministrar o Ensino Médio conforme a legislação e as normas específicas aplicáveis.

Os alunos, em sua maioria são moradores de bairros vizinhos, porém há também de forma razoável alunos de povoados próximos, Santo Antonio, São Benedito, Bambu, Luziana do Bubu, Pedra do Rumo, Jatobá. São de renda baixa e, em muitos casos têm pais que são profissionais autônomos ou agricultores. Na visão da maioria dos discentes a escola é boa, pois tem sala de multimídia, quadra poliesportiva, biblioteca, auditório, sala de informática, sala para alunos com necessidades especiais, porém consideram que deveriam ser empreendidas algumas mudanças, tais como: a reversão de um estado de abandono e deterioração.

Buscando perceber quem são esses alunos, a origem deles e suas percepções acerca da aprendizagem escolar foram realizadas entrevistas que tem como amostra nove alunos matriculados na terceira série do ensino médio, turno vespertino, da referida escola, obedecendo ao roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e seu orientador (APÊNDICE A). As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2014. As respostas dadas pelos alunos seguem tabuladas em gráficos e ora transcritas para explorar mais satisfatoriamente este dado qualitativo. Com essa entrevista procurou-se delinear o perfil dos alunos da escola pesquisada.

A primeira questão tinha por intuito saber qual o grau de escolaridade dos pais dos alunos, por compreender que a escolaridade dos pais pode influenciar na aquisição do grau de instrução pelos filhos. As respostas obtidas foram 22% dos pais têm o ensino fundamental incompleto, 33% possuem o ensino fundamental completo, 33% têm o ensino médio, 6% completaram o ensino superior, seguido de pós-graduação lato sensu (especialização) e 6% dos alunos desconhecem a formação dos pais. Esses percentuais seguem demonstrados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos pais



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

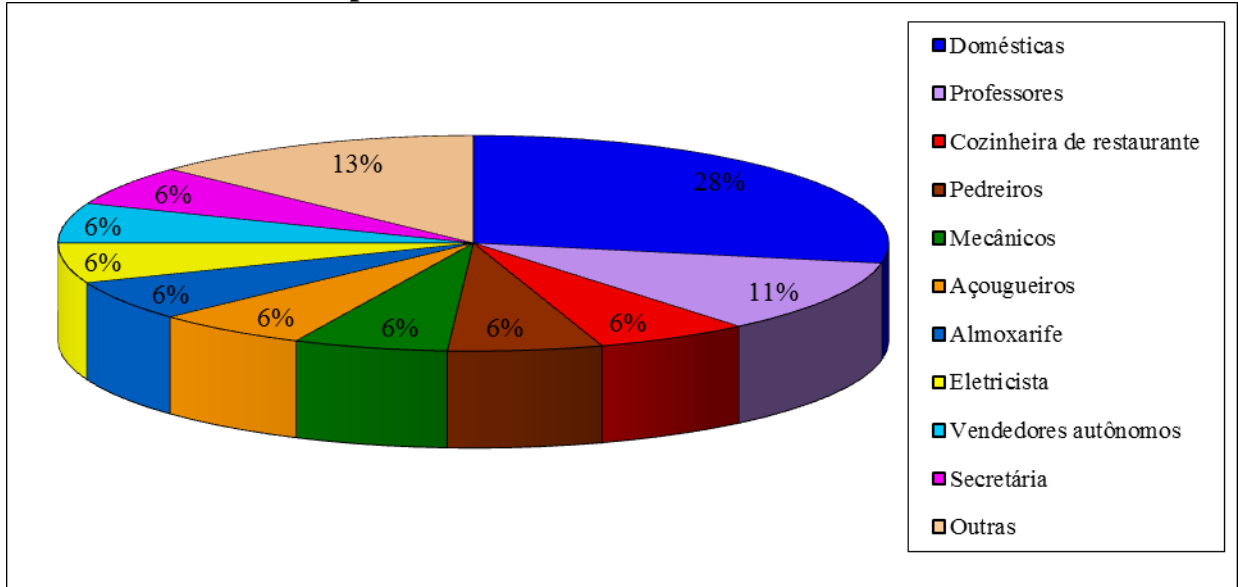
A partir dos dados contidos no gráfico percebeu-se que não necessariamente o bom desempenho escolar dos filhos reflete o desempenho escolar dos pais, pois como constatado a maioria dos pais já apresenta menor escolaridade que a dos filhos. Por essa razão, fica evidenciado que não há a incorporação de um processo sistêmico transmitido pelos genes, mas a educação como construção social de uma época ou contexto, na qual mesmo os pais com pouca instrução conseguem demonstrar aos filhos o valor da educação.

Nesse caso, o ambiente familiar, não determina, apenas contribui mesmo quando os pais têm pouca escolaridade para que os filhos possam ir além. Dado esse problema, é notado à necessidade da Sociologia da Educação nesse campo, uma vez que ela contribui na compreensão da relação família e escola, à medida que admite que: “o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos”. (NOGUEIRA, 1998, p. 95). Desse modo, percebeu-se que para analisar o desempenho escolar dos alunos é necessário considerar a escolaridade das famílias a que eles pertencem a partir das ideias contidas na Sociologia da Educação.

A segunda pergunta dirigida aos alunos foi sobre a profissão exercida pelos pais deles, os quais responderam que 28% dos pais são domésticas, 11% são professores, 6% cozinheiras

de restaurante, 6% pedreiros, 6% mecânicos, 6% açougueiro, 6% almoxarife, 6% eletricista, 6% vendedores autônomos, 6% secretárias e outras profissões representam 13%. Esses percentuais seguem distribuídos no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Profissão dos pais



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

Conforme os dados obtidos, percebeu-se que as profissões estão de acordo com o grau de instrução dos pais, pois a maioria apresenta ocupação relacionada à autonomia – domésticas, uma vez que se trata da maioria, donas de casa, sendo a casa, simbolicamente, um domínio privado das mulheres, estas, por sua vez, têm o ensino fundamental completo ou incompleto, sendo o homem o provedor do sustento da família; pedreiros, mecânicos, açougueiros e vendedores autônomos, profissões não especializadas, isto é não requerem escolaridade média para que sejam executadas, contudo, destes apenas o açougueiro possui o ensino médio completo, o que facilita a sua vivência com os números no cotidiano da profissão. Os que têm a educação básica completa, de modo geral atuam em outros ramos e os que possuem ensino superior completo atuam na educação.

Considerando a profissão dos pais, os alunos chegam a reproduzir discursos correntes nos quais a mulher doméstica “não faz nada, só fica em casa e dela cuida”, que se desdobra para manter a organização e o bom andamento das atividades da casa, enquanto o esposo trabalha para manter o sustento da casa e dos filhos. Desse modo, veem-se as famílias dos alunos entrevistados como construções contemporâneas do modelo patriarcal, sobretudo, no tocante à participação da produção econômica. Porém, essa não é uma postura unânime, pois muitas das mulheres trabalham fora do espaço doméstico e contribuem de igual modo para a

sustentação da família e, 11% delas, representam a fonte de renda estável do núcleo familiar, pois possuem salários fixos, enquanto os esposos são autônomos.

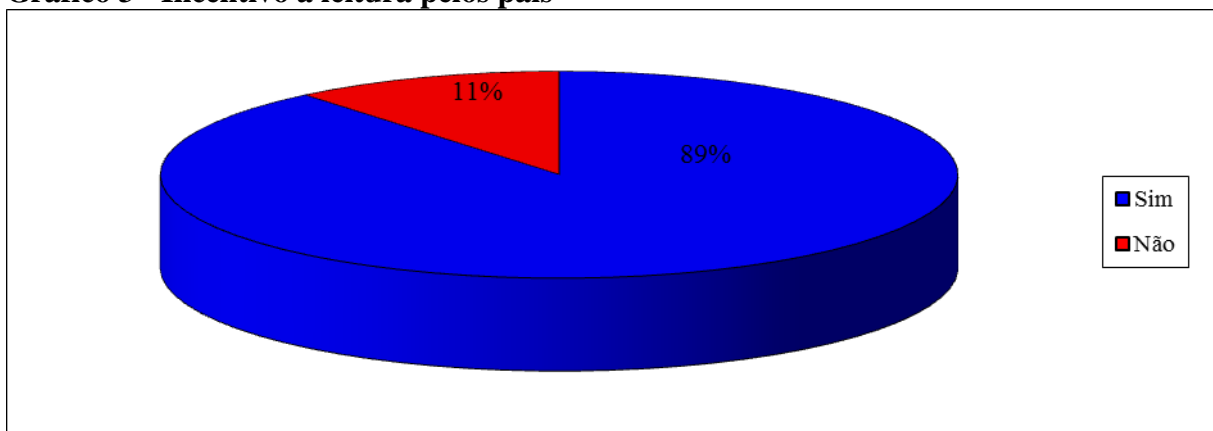
A participação do homem e da mulher na constituição da renda familiar não possibilita a exclusão dos pares, pelo contrário demonstra que ambos são responsáveis pela unidade que formaram e demarca a contrariedade às formas e discursos da dominação masculina e dá autonomia aos sujeitos. Corroborando com essa afirmação ao analisar a profissão dos pais dos entrevistados ressalta-se:

Numa sociedade onde o valor de referência é derivado do eu, a família é importante na medida em que possibilita a cada membro constituir-se como sujeito autônomo. Esta função da família põe em evidência suas contradições internas, pois, ao mesmo tempo em que os laços de dependência são necessários, eles são negados. (CARNEIRO, 2002, p. 13).

Tomando o excerto como argumento, evidencia-se que a profissionalização da mulher é uma marca da sociedade contemporânea, mesmo que não obrigatoriamente nas que precisam de maior instrução e, nas últimas, acentua-se uma marca também encontrada na escola pesquisada, a maioria dos alunos do Centro de Ensino Estado do Ceará é de mulheres. Esse dado revela que as mulheres têm procurado estudar mais que os homens, o que é confirmado também na pesquisa, pois os 6% que possuem curso superior é do sexo feminino.

A terceira pergunta feita aos alunos foi sobre o incentivo à leitura por parte dos pais, dos quais 89% responderam que têm o incentivo dos pais para a prática da leitura, por outro lado, 11% disseram que não possuem esse incentivo no meio familiar. Esses dados podem ser vistos no gráfico que segue:

Gráfico 3 - Incentivo à leitura pelos pais



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

A partir dos dados obtidos compreendeu-se que o incentivo à leitura deve partir do núcleo familiar, contudo, essa prática encontra aspectos divergentes que se associam de modo

direto à escolarização, profissionalização dos pais e estrutura do núcleo familiar, conforme evidenciado nas questões anteriores. Contudo, o incentivo à leitura encontra-se relacionado com a importância que os pais pensam dessa prática para a aquisição da aprendizagem dos filhos.

Sobre o incentivo à leitura, perceberam-se diversos motivos pelos quais os alunos têm o incentivo à leitura e até mesmo os motivos pelos quais essa ação não acontece em todas as famílias, por exemplo, nem todos moram com os pais e há também os que os pais não demonstram essa preocupação, para os quais a motivação tem que partir de si. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura nessa etapa da educação básica conduz o aluno a um comportamento autônomo de suas ideias, crenças e seu posicionamento frente aos conteúdos aplicados em sala de aula.

Convém ressaltar que a participação da família é fundamental nesse processo, contudo, pelo fato de alguns já apresentarem maior escolaridade que os pais e pelos progenitores não terem esse hábito, essa ação acaba sendo competência do próprio aluno ou da escola, enquanto responsável pela produção do saber formal. Nesse intuito cabe à escola e professores considerarem que: “A leitura precisa ser apresentada para o aluno como uma atividade prazerosa e que contribui de modo efetivo para a aprendizagem significativa dos mesmos.” (OLIVEIRA, 2012, p.13).

Por outro lado, conforme relato dos alunos entrevistados verificou-se que mesmo sem o conhecimento escolar, os pais de algum modo sabem a importância que o hábito de ler tem para a construção do conhecimento de forma autônoma para o aluno. Essa compreensão é confirmada nas respostas abaixo, as quais não aparecerão com os nomes dos alunos pelo fato de no conjunto deles alguns ainda não terem chegado aos dezoito anos e com as marcas da linguagem coloquial utilizada nos discursos dos mesmos:

Aluno 1: “Leitura assim mesmo de livrinhos infantis”.

Aluno 2: “... Ler livros que os professores passam mesmo, esses aqui da escola mesmo”.

Aluno 3: “... principalmente minha mãe. Leituras escolares, assim que eu vou tá reforçando o que aprendo aqui, ela incentiva muito a eu ler”.

Aluno 4: “... Assim, mandando eu ir para a escola estudar, fazer o dever de casa e outras coisas mesmo da escola”.

Aluno 5: “... Bastante, minha mãe principalmente, porque ela é professora de Língua Portuguesa. Então, eu tenho mais pressão para a leitura. Uma base maior pra essa leitura, né. Então, eu leio muitos textos literários e paradidáticos, né, mas a minha paixão mesmo de leitura é por livros que contam histórias né. Mas também eu amo ler livros literários e minha mãe me incentiva muito a ler livros literários”.

Aluno 6: “Leitura bíblica e literária”.

Aluno 7: “Muitas das vezes sim, mas eu que tive a vontade mesmo de correr atrás, de buscar meu sonho pela leitura”.

Aluno 8: “Bom, a minha avó, apesar dela ser analfabética, mas ela me influencia muito, sempre ela fica brigando comigo para mim estar estudando, lendo, essas coisas. Então, ela me influencia muito”.

Aluno 9: “Não, logo, porque eles não convivem comigo e minha tia ela não me influencia, mas eu tento buscar, porque é uma coisa que eu vou precisar, então, tenho que ler”.

Em conformidade com as respostas dadas pelos alunos sobre a questão do incentivo à leitura no ambiente familiar, evidencia-se que não obrigatoriamente acontece como motivação, mas como reconhecimento da potencialidade e implicações que a leitura possui no desempenho do aluno. Por sua vez, essa concepção retoma a ideia de que a leitura não é praticada pelos pais no ambiente doméstico com frequência, por isso a alusão que faz à importância da leitura dos livros didáticos para a aquisição do conhecimento cobrado no desempenho das atividades escolares.

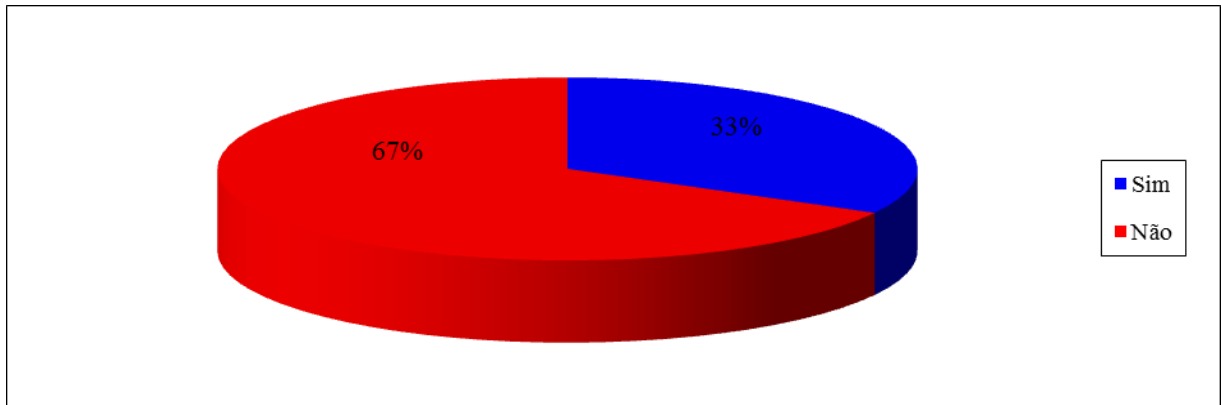
Por outro lado, a leitura literária também é inserida nesse contexto como obrigatoriedade do currículo de Língua Portuguesa por ser cobrada pelos professores dessa disciplina. Há nesse conjunto, também aqueles a quem os pais não incentivam pelo fato de não morarem juntos, o que demonstra outro problema social das famílias contemporâneas que é a não criação dos filhos pelos pais, mas por avós ou por outros parentes, o que não é fator impeditivo para que eles não reconheçam a necessidade do ato de ler para o desenvolvimento das atividades escolares e para a vida futura deles, seja no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos.

3.2 Acesso aos bens culturais e diversificação das experiências sociais no processo de aprendizagem

Sabe-se que a leitura não é a única condição de acesso aos bens culturais de que a sociedade dispõe para a aquisição da aprendizagem, contudo, ela é a prática mais utilizada nos ambientes formais de aprendizagem. Isto porque se considera que o ato de ler é mais uma obrigação da escola que da família, por considerar que os profissionais da educação têm a formação adequada para a orientação dos alunos. Por essa razão, na questão quatro foi perguntado aos alunos se eles tinham acesso a outras formas de cultura que não fosse a cultura escolar. Os entrevistados disseram que 33% deles possuem acesso a outros bens culturais como ir ao cinema quando não estão em Bacabal, uma vez que aqui não há cinemas ou bibliotecas estruturadas para que eles tenham acesso a outras leituras. Já 67% disseram que a

única forma de acesso à cultura é o livro, pois nunca foram a um cinema ou apreciaram outras expressões culturais. Os dados obtidos seguem transcritos no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Acesso a bens culturais



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

Por bens culturais entende-se o conjunto de valores, crenças e tradições de uma sociedade que possibilitam a construção do conhecimento acerca da história e cultura sociais, que resgata a memória de um povo adquirindo valor material ou imaterial. Esse tipo de bens é acessado por meio da visita a museus, cinemas, arquivos públicos, bibliotecas e shows, o que para a maioria dos alunos do CE Estado do Ceará é impossibilitado, uma vez que na cidade de Bacabal (MA) onde está localizada a escola e a residência dos alunos não há nenhum dos locais onde possam ser acessados tais bens. Nessa perspectiva, cita-se:

O consumo é um conjunto de processos socioculturais nos quais as pessoas se apropriam e usam produtos e serviços de forma a dizer algo sobre si mesmas, a sociedade, os grupos e as localidades em que vivem. Portanto, o consumo diz respeito à totalidade das interações sociais, desde a distinção entre grupos, até o estado do sistema educacional e das inovações tecnológicas. Consumir é participar dos cenários da vida social, de suas disputas e significado. A escassez de bens impõe certa lógica: a de que alguns se apropriem dos bens e outros não, em um processo que permite a distinção e união, o reconhecimento do valor dos bens ou sua desvalorização, assim como daqueles que os consomem. (BRASIL, 2007, p.20).

A partir do excerto e das entrevistas verificou-se que o fator econômico é determinante do acesso aos bens culturais, isso implica dizer que os que dispõem de maior poder aquisitivo certamente possuem maiores condições de consumo da cultura. Além da não existência desses locais na cidade, outro problema evidenciado é o fator econômico-social. Os alunos estão inseridos na base da pirâmide social, ou seja, pertencentes à classe social baixa, mesmo considerando o fato de que “a distribuição de renda no Brasil passou por transformações profundas na última década” (POMAR, 2013, p.6). Contudo, as desigualdades econômico-

sociais ainda são marcantes na sociedade brasileira, sobretudo, quando se fala do Estado do Maranhão, que é um dos estados brasileiros com índice de pobreza elevado, que por sua vez, refletem na qualidade das políticas educacionais existentes. Por essa razão, alguns deles usam de medidas paliativas para suprir essa necessidade como visto nas respostas dadas por eles durante a entrevista que seguem:

Aluno 1: “Não”.

Aluno 2: “Já fui a cinemas algumas vezes”.

Aluno 3: “Bem, em forma de cultura além da escola, eu tenho a minha casa que é a cultura mais importante e a igreja, que é onde eu adquiro conhecimentos religiosos que fazem a base para a pessoa, porque eu acho que uma pessoa sem religião, ela é como se não fosse um cidadão, porque essa pessoa num tem uma crença, ela não tem fé. Então, eu acho que uma pessoa precisa disso. Minha cultura é a igreja, após a escola. Eu sigo a Assembleia de Deus, eu sou evangélica né. Sou cristã e amo minha religião. Sou muito grata pelo Cristianismo e eu amo muito seguir a Jesus Cristo”.

Aluno 4: “Não”.

Aluno 5: “Quando tem shows evangélicos eu vou. Gosto de shows evangélicos, que eu sou evangélica da Assembleia de Deus. Frequento fervorosamente.

Aluno 6: “Não, só fui uma vez em São Luís (MA)”.

Aluno 7: “Não. Assisto a filmes apenas no DVD, gosto de filmes de ação, comédias, só mesmo para distrair”.

Aluno 8: “Não, nunca acessei nada”.

Aluno 9: “Não e nem tinha como”.

Mediante as respostas dadas pelos alunos constatou-se que alguns restringem o conceito de cultura às práticas da família e das outras instituições sociais nas quais estão inseridos, mesmo aqueles que já tiveram acesso a bens culturais não fazem menção ao patrimônio histórico. Essa restrição do conceito de bens culturais pode ser analisada sob dois enfoques – a precarização do acesso à informação, pois como pertencem à classe D/E os alunos têm maior dificuldade de deslocamento e a inexistência desses locais em Bacabal. Esse com Brasil (2007, p.39) quando afirma que:

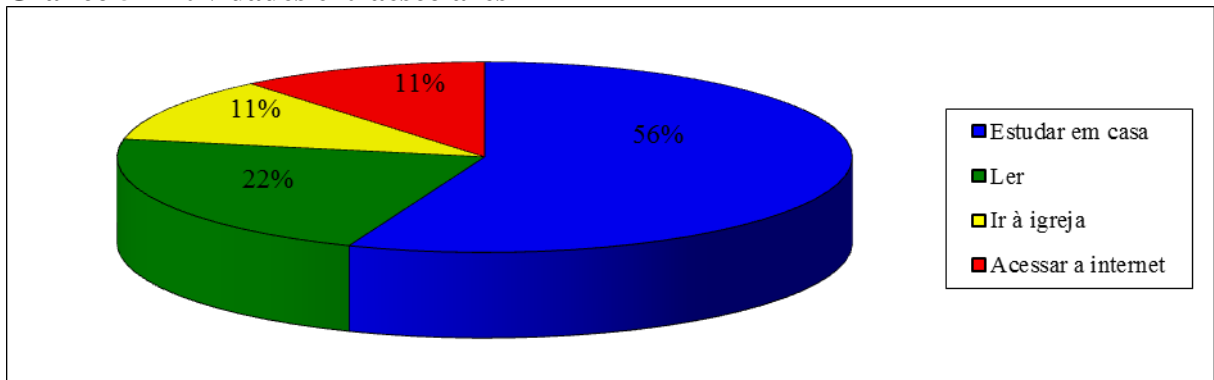
Destaque-se que a participação dos dispêndios das classes D/E é maior em audiovisual e nos itens que dizem respeito a equipamentos mais do que naqueles que envolvem conteúdos. Ou seja, o consumo cultural aqui envolve a escolha de meios que ofertam conteúdos padronizados. São opções pelo meio e não por alternativas de conteúdos, ou intensidade de informações. Isso possivelmente diz algo sobre as dificuldades de acessar produtos diferenciados e distintivos da própria indústria cultural. Na verdade, não há muita possibilidade de escolha entre alternativas de conteúdo. Os produtos da indústria cultural ainda são padronizados e as estratégias de segmentação de conteúdos segundo públicos diferenciados apenas valem para sistemas mais complexos ou para rendas mais elevadas, a exemplo da televisão a cabo.

Outro é o fato do conceito ainda não ter sido trabalhado na escola pelos professores da área de Ciências Humanas, inclusive os de Sociologia. Desse modo compreende-se a

dificuldade que os alunos têm de compreender os conceitos sociológicos fundamentais, além de evidenciar a precariedade do ensino dessa disciplina. A esse fato soma-se a não formação específica dos professores na área, pois o maior número de professores que ministram essa disciplina nas escolas públicas estaduais de Bacabal não é licenciado na área. São de áreas correlatas à educação ou às ciências humanas, no caso graduados em Pedagogia e com isso não utilizam os métodos adequados para a aprendizagem desses conceitos.

Ainda buscando informações necessárias à construção do perfil social dos alunos do Centro de Ensino Estado do Ceará para uma melhor análise do desempenho deles no processo educacional, na quinta questão foi perguntado aos alunos entrevistados o que eles costumavam fazer quando não estavam na escola. De posse das respostas verificou-se que 56% deles preferem ficar estudando em casa, 22% têm a leitura como atividade preferencial após a escola, 11% vão à igreja e 11% acessa a internet. Esses percentuais seguem demonstrados no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Atividades extraescolares



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

De acordo com os dados coletados, constatou-se que os alunos do CE de Ensino Estado do Ceará mostram-se preocupados com o seu desempenho escolar, visto que a maioria deles quando não estão na escola, reservam parte desse tempo para estudar em casa, mesmo que utilizem algum tempo para o entretenimento. Outros procuram no ato de ler o entretenimento. Nessas leituras percebeu-se ainda a presença da religiosidade dos mesmos, o que confirma afirmações dadas na questão quatro e o fato de alguns irem à igreja quando não estão na escola e por último uns acessam as redes sociais para a manutenção do contato com amigos e para a diversão, conforme observado na transcrição a seguir:

Aluno 1: “Quando estou em casa, dificilmente eu tô saindo para algum lugar, então, eu prefiro tá estudando”.

Aluno 2: “Vejo se tem dever de casa, aí eu faço e estudo outras coisas, eu mexo no computador. Eu olho o *facebook*, eu (risos), eu pesquiso as atividades aqui da escola e os trabalhos, entre outras coisas.”

Aluno 3: “Eu gosto muito de ler, principalmente a bíblia. Eu amo muito ler a bíblia, acho que é um ensinamento para vida, por que quando a gente começa ler a bíblia se torna uma pessoa melhor, que nela tem os ensinamentos pra gente ser uma pessoa melhor, um cidadão melhor. Eu gosto muito de ir à igreja, de cantar, eu gosto muito de lanchar com os amigos, sair para o parque e o meu passatempo mais especial é estar com a minha família na minha casa conversando, assistindo filme”.

Aluno 4: “Estudar Química e Biologia”.

Aluno 5: “A, é, (risos), eu gosto de, bom as vezes eu gosto de ler, num é que eu num gosto muito de ler, mas eu gosto. Num vou mentir, eu gosto de ler. Mas num muito o meu foco, mas eu leio muito. É também eu gosto de estudar, mas agora eu estou estudando muita Matemática, é Química, Física e Literatura, estou estudando muito”.

Aluno 6: “Como eu estou no 3º ano eu estou procurando um meio de estudar mais e aprender mais. Cada dia mais. Quando eu chego em casa eu pego, banho, janto e depois pego nos livros para estudar, para eu passar no vestibular”.

Aluno 7: “Estou na igreja. Sou evangélico. E lá na igreja eu os meus pastores fazem a função dos meus pais, que é me influenciar a estudar, a ser um homem de Deus, por que eles creem que eu não preciso tipo assim ficar só, ou melhor, só em me contentar com o ensino médio, mas buscar o ensino superior, uma formação superior”.

Aluno 8: “Costumo estudar, brincar também”.

Aluno 9: “Acessar a internet para usar a rede social *facebook*”.

Desse modo, vale ressaltar que a formação integral do sujeito não é garantida apenas na escola, mas é dever do Estado e da família, isto é, evocar a participação de outras instituições, mesmo que se reconheça o papel fundamental exercido pelo sistema escolar representado na escola como consta no Art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2012, p. 117).

Como admitido na Carta Magna à responsabilidade pela educação não é somente da escola, mas a família também deve estar mobilizada nesse projeto. Por isso, convém ressaltar que:

[...] a mobilização escolar familiar contribui para a superação dos constrangimentos econômicos e culturais que pesam sobre as famílias e seus membros, podendo propiciar um ambiente de apoio aos estudos com efeitos positivos sobre a trajetória e o desempenho escolar do aluno. Esse ambiente envolve a participação da família na escola em termos de frequência às reuniões, de atendimento às demandas dos professores e de apoio ao dever de casa. Envolve, também, a organização da vida doméstica, nos termos descritos por Lahire (1997), como a regularidade das atividades, dos horários, de regras de vida estritas e recorrentes, dos ordenamentos e disposições que produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem e de gerir e organizar os pensamentos. A mobilização escolar da família pode, nesta perspectiva, resultar num suporte cognitivo e emocional para os filhos que não está

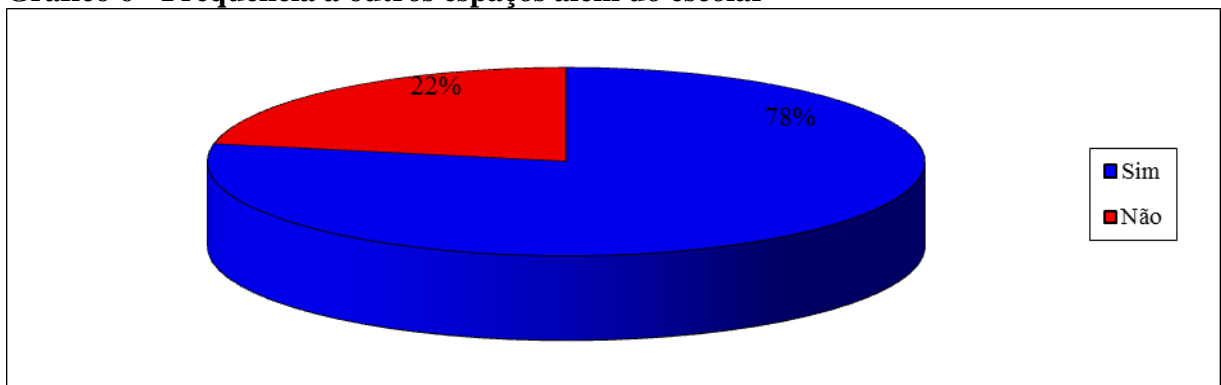
condicionado exclusivamente pelo nível socioeconômico ou de instrução dos pais. (BONAMINO; AGUIAR; VIANA, 2012, p.4).

A preocupação dos alunos em ficar em casa para estudar pode ter indício no fato de estarem matriculados na última série do ensino médio e, este ser considerado um ano decisivo para eles, pois todos os entrevistados irão fazer as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) – 2015, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Para que os alunos tenham êxito nessas avaliações, a escola tem se comprometido com ações como a promoção de Curso Preparatório para os alunos, o que exige maior foco dos mesmos nos estudos e orientação da família para que eles consigam acessar o ensino superior e, por conseguinte, a formação para o trabalho.

Durante a entrevista, verificou-se ainda que a escola sempre faz as inscrições dos alunos nos cursos profissionalizantes oferecidos pelo PRONATEC, além de se responsabilizar pela realização das inscrições tanto do PAES quanto do ENEM. No período em que essas inscrições acontecem cabe aos alunos apenas levar os documentos necessários que a gestora adjunta e a coordenadora do Laboratório de Informática realizem as inscrições. Esse dado revela que a escola mesmo que não ofereça cursos técnicos ela está preocupada com a formação dos alunos tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho. E que por esta razão a escola tem desenvolvido projetos e atividades para melhor organização do desempenho escolar dos alunos.

Em se tratando da questão seis ela reitera a discussão apresentada na anterior e especifica os espaços frequentados pelos alunos, uma vez que quando indagados se frequentavam outros espaços que não a escola e que espaço era esse, 78% disseram sim e 22% responderam que não frequentam outros espaços além do escolar. Os percentuais obtidos seguem representados no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Frequência a outros espaços além do escolar



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

Os espaços por onde transitam os alunos entrevistados também contribuem para a construção do conhecimento dos mesmos, o que demonstra que eles não se limitam à escola enquanto ambiente formal do processo de ensino-aprendizagem, frequentando também cursos preparatórios para o vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio. Observou-se que parte deles diz não, mas essa negação tem como referência espaços de aquisição dos bens culturais que estão contidos na questão quatro, o que evidencia uma contradição, pois eles procuram por ambientes não formais como a igreja, como notado na transcrição das respostas abaixo:

Aluno 1: “Não”.

Aluno 2: “Com certeza, a Igreja”.

Aluno 3: “Eu frequento o cursinho aqui da escola mesmo, por que agora a escola está disponibilizando esse cursinho para os alunos, principalmente para nós que estamos no 3º ano, e é inclusive em dias de sábado no período da manhã”.

Aluno 4: “Só a igreja mesmo. Não ando em nenhum outro lugar. Por que a igreja oferece cursos em relação à religião evangélica, uma escola de líderes, como festas, viagens, tudo para nossa edificação”.

Aluno 5: “A igreja, eventos como tem na cultura aí, esses eventos culturais que vem aí né, como o bumba meu boi, quadrilha no período de festa junina”.

Aluno 6: “Não. Vou só pra festas”.

Aluno 7: “Sim, a igreja, eventos produzidos pela igreja que eu frequento lazer, como piscinas, fazendas de família minha ou de colegas da igreja e só”.

Aluno 8: “Sim. Frequento o cursinho e a igreja”.

Aluno 9: “Sim. Estou fazendo cursinho agora que a escola ofereceu, apenas. Vou também à Igreja. É na igreja Católica, sempre vou. Participo do terço dos homens na Paróquia de Santa Teresinha, minha família também participa da igreja. Vou também vez em quando nas festas, em lanchonetes. Mas é mais nos fins de semana. Costumo ir à biblioteca aqui mesmo da escola ou no Farol. Sempre procuro os livros que podem me ajudar a responder as atividades aqui da escola”.

Mediante as respostas dadas pelos alunos evidencia-se que eles têm uma forte ligação com a religiosidade, sendo que esse contato do adolescente com a igreja deve ser entendido como marca da construção da identidade dos mesmos, devido ao grupo religioso representar importante espaço de agregação social. Nessa perspectiva, convém ressaltar que:

É nesse cenário que se coloca o desafio de compreender o “quanto”, “como” e “quando” o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens dessa geração. Trata-se de encontrar instrumentos de análise e caminhos de reflexão para compreender melhor os efeitos das escolhas, pertencimentos e identidades religiosas em diversas áreas da vida social. (NOVAES, 2005, p. 265).

Se por um lado há adolescentes e jovens que não manifestam nenhuma religiosidade, do outro se situam os que estão compromissados com a luta contra a exclusão, sendo que muitos veem na religião uma forma de contrariedade às drogas e vícios que afetam a convivência juvenil na família e, por conseguinte, implicam no mau desempenho escolar.

Observou-se ainda que dentre os entrevistados na pesquisa apenas um não frequenta a igreja nem esporadicamente.

Considerando que os alunos do Centro de Ensino Estado do Ceará frequentam outros espaços como evidenciado na questão anterior, na sétima questão foi indagado aos entrevistados que tipos de experiências eles vivenciavam em outros espaços diferentes do escolar. Por haver uma variedade maior de respostas, a análise dessa questão foi feita a partir da transcrição das respostas dadas pelos alunos durante a entrevista, as quais podem ser observadas abaixo:

Aluno 1: “É isso, vou pra igreja”.

Aluno 2: “Ajudam sim, e muito. A gente tem mais incentivo, a gente tem mais vontade de estudar, pois conversamos sobre o que nós temos dificuldades em sala de aula”.

Aluno 3: “Aprendizagem. Aprendo tipo assim, na igreja eu aprendo sobre a palavra de Deus”.

Aluno 4: “História. Por que na bíblia a gente tem que buscar fatos anteriores para entendermos o presente. Tudo nosso é baseado na bíblia. Os fatos passados claro que já passaram, mas precisamos deles. Tiramos do contexto bíblico essas histórias e as transformamos para nosso contexto, assim explicamos os acontecimentos. Então entendo que isso me traz um grande conhecimento. Vemos tudo, os costumes, como era o comportamento das pessoas, a forma de adquirirem dinheiro e fazemos comparações com o tempo atual”.

Aluno 5: “Eu procuro participar de eventos culturais, procuro estar nos shows, mas muitas vezes não me dão experiências, porque na escola ensina como a gente falar com as outras pessoas, e lá eu vou falar com outras pessoas, vou me expressar é de modo que essas pessoas entendam o que eu falo o que eu faço e a escola ajuda muito a pessoa se comunicar com as outras”.

Aluno 6: “Não, em nada”.

Aluno 7: “São boas. Assim quando eu tô na igreja né, eu vou e escuto a palavra de Deus e adorar a Deus. A experiência que eu tenho é de religiosa mesma. E no lazer eu vou só pra me divertir mesmo. E nos eventos para conhecer pessoas novas, diferentes. E frequento a biblioteca da escola e acesso a internet né, que tem tudo lá.”

Aluno 8: “Sim desde pequena meus pais me incentivaram a ir pra igreja. Estar sempre exercitando à minha fé. Mas quando eu era pequena, eu não nasci no berço do evangelho da Assembleia de Deus, era Católica Apostólica Romana. Gostava também muito de frequentar a igreja católica, mas só que foram outros possíveis ensinamentos que fizeram mudar de congregação, mas isso não muda a minha fé por que em todas é o mesmo Deus que a gente segue na igreja católica é o mesmo Deus da Assembleia, só que tem uma diferença que todo mundo acha que é relativo e não, é porque na Assembleia a gente serve a Deus com mais fervor. A gente conversa muito sobre qual curso a gente quer fazer, qual faculdade, qual a profissão que a gente quer exercer, o que realmente a gente estar apto a fazer.

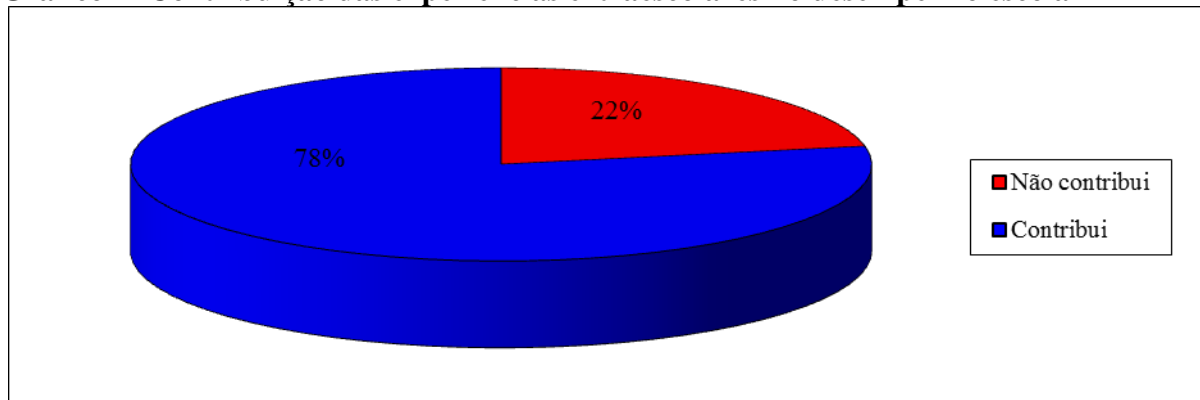
Aluno 9: “São diferentes. Exemplos de vida eu busco na igreja e encontro. A gente reza e ler a palavra de Deus, tudo isso é experiência de fé, nas bibliotecas a gente tem um saber a mais né, que a gente tá estudando e precisa saber todos os dias um pouco mais né, e a gente adquire mais conhecimento”.

Mediante as respostas acima pode ser afirmado que os alunos da escola pesquisada ainda não despertaram para o mundo de vivências fora da escola, experiências objetivadas na

sequência “escola-igreja-amigos-casa-cursinho”. O esquema vivido pelos alunos não é negativo, mas positivo, uma vez que demonstra que eles ainda são obedientes ao núcleo familiar, ao passo que também expressa que eles estão preocupados com a qualificação posterior ao ensino médio, que para muitos deles será obtida com a conquista do acesso ao ensino superior.

Sobre as experiências que a frequência a outros ambientes proporciona a eles, na questão oito foi perguntado aos mesmos em que essas experiências contribuem para o processo de formação deles. 11% deles responderam que as experiências adquiridas fora do ambiente escolar não contribuem em nada para o desempenho dos mesmos, 11% disseram que às vezes sim, às vezes não, enquanto para 78% dos alunos entrevistados as experiências adquiridas nos agrupamentos sociais diferentes da escola contribuem de forma satisfatória para o bom desempenho escolar deles. As respostas obtidas seguem transcritas no gráfico a seguir:

Gráfico 7- Contribuição das experiências extraescolares no desempenho escolar



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

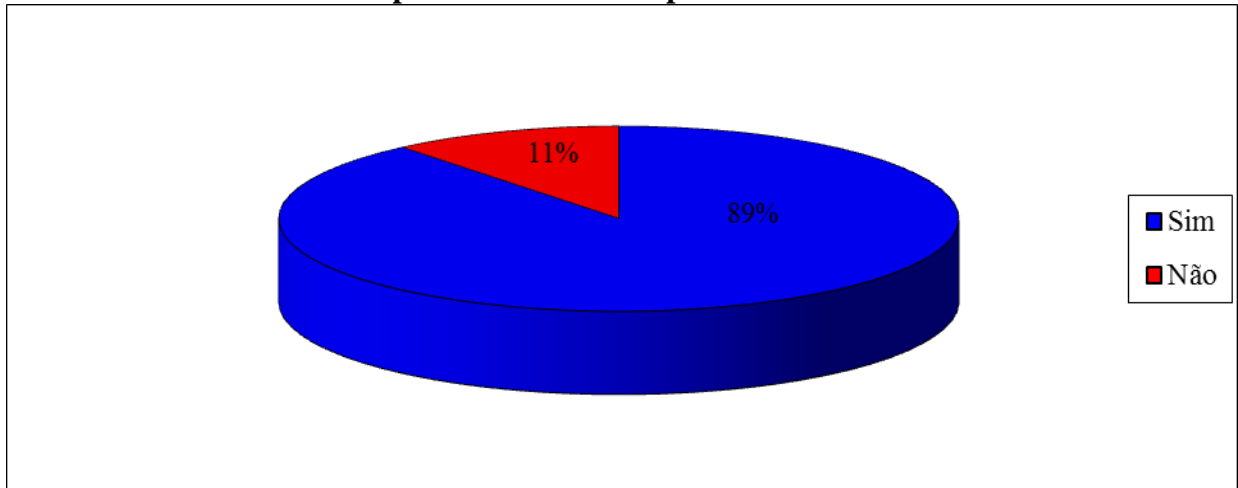
Para compreender como as experiências extraescolares contribuem na formação dos alunos do ensino médio é fundamental considerar o desenvolvimento humano como sendo: “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 91). A partir das ideias do autor perceberam-se os motivos pelos quais uma porcentagem dos alunos não considera a contribuição advinda das experiências em ambientes não formais de aprendizagem e também o contrário, pois na visão da maioria dos entrevistados essas experiências contribuem para o processo de formação deles por trazer a eles maior conhecimento.

Para isso, deve-se compreender que a educação não é tarefa exclusiva da escola, tampouco essa instituição deixou de ter como marca a funcionalidade que é a de conferir um certificado ao sujeito atestando seu domínio sobre determinado conhecimento (GHANEM; TRILLA, 2008). Mas há outros espaços que contribuem para o desempenho do educando, uma vez que nesse espaço pode acontecer a reflexão acerca das desigualdades sociais com maior profundidade que na escola, são os espaços não formais de educação, por isso, a educação não-formal é: “[...] aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal ou escolar. Poderá ajudar na complementação desta, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola”. (GOHN, 2008, p.134).

As práticas não formais de educação auxiliam no desempenho escolar por considerar que todos os sujeitos aprendem satisfatoriamente quando em contato com práticas de aprendizagem que melhorem o desempenho do sujeito. Desse modo, entende-se que o sujeito apreende acerca das relações mantidas fora do ambiente escolar, as quais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem escolar, favorecendo assim o acúmulo de experiências do aluno.

Convém ressaltar que as experiências adquiridas nos ambientes diferentes da escola não podem ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem, pois se compreende que a educação faz parte da vivência do sujeito desde a sua entrada no mundo como admitido nos pressupostos escolanovistas. Isto porque quando se pensa na educação não-formal deve ser considerado que a aprendizagem do sujeito se dá também nas relações cotidianas, pois o sujeito é sempre uma consciência cognoscente que a todo tempo se relaciona com um objeto ou situação que necessita ser apreendido. Desse modo, entende-se que os espaços não formais de educação auxiliam na promoção da aprendizagem, sem negar a importância da escola enquanto ambiente formal da educação.

Tratando ainda da obtenção das experiências em contextos não formais de aprendizagem na nona questão foi indagado aos entrevistados se tais experiências influenciam em seu desempenho escolar. A maioria dos alunos (89%) admite que essas experiências auxiliem satisfatoriamente no desempenho escolar deles, enquanto que para 11% não influenciam, pois eles veem que o desempenho escolar depende do modo como o aluno se comporta durante as aulas e dos estudos realizados em casa, ou seja, depende apenas do esforço do aluno. Os dados seguem transcritos no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Influência das experiências no desempenho escolar

Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

Mediante as respostas fica evidenciado que nem todos os entrevistados percebem a influência das experiências extrínsecas à escola como capaz de provocar mudanças no desempenho deles. Contudo, a maioria deles acredita que a parceria com o outro, mesmo que com o colega de classe pode ocasionar mudanças no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essas informações podem ser confirmadas na fala dos alunos que segue transcrita abaixo:

Aluno 1: “Às vezes sim, às vezes não. Assim pelo incentivo de eu receber influência pra eu estudar assim, entendeu? Estudar”.

Aluno 2: “Sim, humrum, querem sim. Querem me ver numa faculdade ou universidade, não sou eu, como todos os meus colegas de turma, e toda a escola como geral”.

Aluno 3: “Influencia sim, até por eu admirá-los, eu me inspiro, eu me exemplo neles, porque chegaram a um nível superior, muitos deles com muitas dificuldades, seja porque tiveram um ensino precário como o nosso, seja porque seus pais não os incentivavam, ou ainda porque precisavam ajudar na renda da família, o que lhe faziam ter menos tempo para dedicar-se aos estudos”.

Aluno 4: “Sim. Porque lá fora o que eu adquiro é uma coisa que quando a professora chega aqui, eu já, tipo, como eu já falei, no contexto bíblico a gente tem buscar outras coisas para a gente entender essa realidade, eu acho que tipo assim, quando a professora vem com o conteúdo, eu já estou mais atento, eu participo mais, principalmente nas aulas de História, por que já estudei antes. Preciso muito desses conteúdos para meu contexto bíblico. Então eu busco estar sempre antenado”.

Aluno 5: “Muita das vezes não por que a pessoa tem que... As festas num traz muito... Como a senhora tava falando aí que lá, lá na festa eu vou me expressar, mas também em casa eu tenho que estudar para as provas na escola por que se eu num estudar eu não passo aí influencia muito os estudos no caso”.

Aluno 6: “Que eu ache não né. Ah em casa de vez em quando eu estudo. Estudo pra ter nota e presto atenção assim que é pra fazer o H, pra mim ter conhecimento mesmo”.

Aluno 7: “Sim. Eu vou ficar mais informada e é só”.

Aluno 8: “Muito professora, bastante, eles me incentivam muito a estudar, tipo como meus colegas de turma, eles são muito estudiosos, todos eles, eu tenho muito orgulho de ver isso

sabe. Todos eles, meus colegas eles estudam, logo por que eu procuro não me meter com aquelas pessoas que não gostam de estudar, mas eu também os incentivo muito, mas eu prefiro estar do lado daquelas pessoas que gostam de estudar, que gostem de espaços que tenham a cara do ambiente escolar, e sempre buscando conhecimento, com aquelas pessoas que buscam não só passar de ano, mas obter um conhecimento na escola para além da nota. Muito além de uma nota, estar minha capacidade de absorção do conhecimento”.

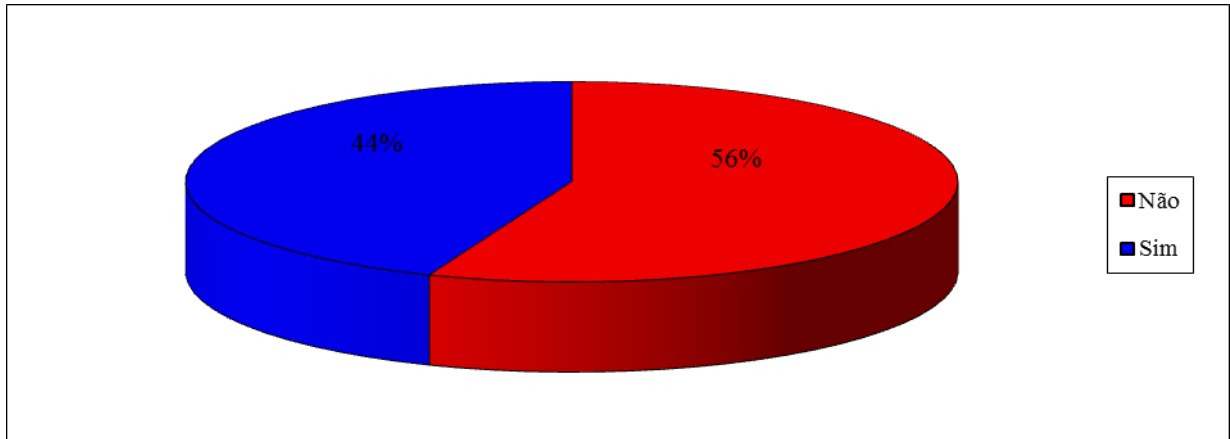
Aluno 9: “Influencia, por que quando a gente estiver estudando, que o professor dar o assunto, a gente sabe resolver e a gente melhora no desempenho da gente. Aí a gente já sabe. Penso que... Ah num sei mais não. Vamos continuar...”.

Conforme disposto acima as influências são positivas à medida que os alunos acreditam que as motivações vindas de amigos, colegas familiares e líderes religiosos podem favorecer a aprendizagem deles, nos quais não só os discursos, mas as práticas e exemplos servem de motivação à aprendizagem. Por outro lado, também reconhecem que nem todas as experiências ou contatos favorecem o desempenho escolar à medida que os alunos em interação com os professores confrontam os conhecimentos adquiridos nos contextos informais com o que está explicitado nos manuais didáticos. Nessa situação cabe ao professor mediar à discussão e levar o aluno à assimilação do conteúdo a partir da carga informativa que o aluno já detém, podendo refutar ou reafirmar as crenças trazidas pelos alunos.

Considerando que a maioria dos alunos da escola pesquisada mora em bairros de Bacabal com alto índice de vulnerabilidade social – Trizidela, Setúbal, Novo Bacabal, Vila Coelho Dias e Areia é importante exemplos positivos de pessoas desses bairros que enfrentaram a mesma situação, mas não foram corrompidas pela vulnerabilidade. Contudo, eles precisam estar motivados a aprender e, essa é uma ação que depende de fatores intra e extraescolares.

3.3 Recursos culturais e percepções gerais dos agentes sobre o processo de aprendizado

Entende-se que os recursos culturais e as percepções gerais dos agentes escolares contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aplicação destas implica diretamente sobre o processo de aquisição da cultura escolar. Na contemporaneidade exige-se que o sujeito para atender às perspectivas do mercado globalizado tenha ao menos o domínio de uma língua estrangeira, além do domínio da língua materna. Por essa razão, na décima questão foi perguntado aos alunos se eles tinham contato com algum outro idioma, dos quais 56% disseram que não, enquanto 44% responderam que possuem o contato com outras línguas. Esses percentuais seguem representados no gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Contato dos alunos com outro idioma

Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

Percebe-se que as respostas dadas pelos alunos contradiz o que está admitido e, é posto no currículo escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que é a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Essa ação é difundida nos documentos posteriores à Lei como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas nunca foi efetivada em sua completude. Situando o contexto específico da educação bacabalense, somente as escolas particulares exigem o ensino de Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês) desde a Educação Infantil. Nas escolas públicas de ensino médio, somente a partir de 2010, o ensino dessas línguas foi institucionalizado, sendo que até 2012 era obrigatório o ensino das duas, em 2013, os alunos puderam optar desde a matrícula se queriam estudar Língua Inglesa ou Língua Espanhola, e em 2014, voltou-se ao modelo inicial, ou seja, a obrigatoriedade de o aluno cursar as duas disciplinas.

Se o ensino de línguas estrangeiras já está instituído nas escolas, por que os alunos afirmam não ter contato com outro idioma? Para essa análise foi preciso recorrer ao que disseram os alunos na entrevista, pois somente o gráfico não é instrumento suficiente para essa análise, por isso, as respostas dadas por eles seguem transcritas:

Aluno 1: “Não, só o básico aqui da escola. Com certeza, a importância é por que tem as provas. A do ENEM é a pessoa num tiver bem o conhecimento de inglês ou de espanhol não adianta nada”.

Aluno 2: “Não. Nenhum. Só nas disciplinas”.

Aluno 3: “Não, só aqui na escola, nas aulas de língua estrangeira. Antes a turma era dividida pela afinidade de qual língua estrangeira desejávamos, agora é obrigatório no currículo, no chamado componente curricular que digam que tenhamos tanto Espanhol como o Inglês”.

Aluno 4: “Não, somente aqui mesmo na escola nas aulas de Língua Estrangeira. Contribui, porque hoje o nosso país e inclusive aqui no Maranhão está recebendo muitos estrangeiros, né, turistas que digam pelo caso do desenvolvimento econômico, e o setor turístico tem se expandido muito, então a melhor forma das empresas terem gente que saiba ao menos falar o básico, como o Inglês, Espanhol”.

Aluno 5: “Tenho contato com dois idiomas, o Inglês e o Espanhol. Na escola. No curso. Faço de Espanhol, no Wizard, de manhã das 7 horas às 10 horas e 30 minutos. É por que nos dias atuais agora, nos anos atuais, uma empresa quer muito uma pessoa que tem o conhecimento das línguas estrangeiras por que isso influencia muito para pessoa ter um bom desempenho de emprego e um bom cargo e uma carga horária no emprego”.

Aluno 6: “Não. Só o básico aqui da escola mesmo”.

Aluno 7: “Tenho com Inglês e o Espanhol, o básico da escola, das disciplinas e só. E acho muito importante a gente conhecer esses idiomas por que já tem até nas provas de ENEM, e há muitos nomes estrangeiros por aí que o pessoal dar o nome. Em lanchonetes quando frequentamos geralmente o cachorro quente é chamado de “*hot dog*” e outros. E agente já tem que tá sabendo daquilo”.

Aluno 8: “Bom, os cursos mesmo de língua estrangeira não. Mas eu faço um preparatório para vestibular, que a nossa língua específica é Espanhol, então eu tenho um aprendizado de Espanhol mais facilitado do que o Inglês, que é onde eu tenho uma dificuldade de aprender Inglês muito mais que Espanhol, Então a minha língua estrangeira é o Espanhol, eu tenho mais facilidade, eu num tenho curso superior, mas eu tenho muito mais facilidade de aprender. E aqui na escola sim existe duas disciplinas de Espanhol e Inglês, mas teve um tempo que tinha”.

Aluno 9: “Sim. Somente o básico da escola, que nos é dado aqui nas disciplinas de Inglês e Espanhol. Eu acho muito importante aprender o idioma, nem que seja o básico mesmo, porque hoje vários países, aliás, em todos os países há sua língua específica e precisamos saber, vai que a gente um dia precise”.

Conforme as respostas dadas evidencia-se que a contradição surgiu por alguns dos entrevistados não considerarem o básico que é ofertado no currículo escolar para ter suficiência no contato com o idioma estrangeiro. Por outro lado, ressalta-se que os alunos reconhecem a necessidade do contato com as línguas estrangeiras tanto por serem exigidas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior como para o mercado de trabalho na contemporaneidade. Sendo essa última percepção reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

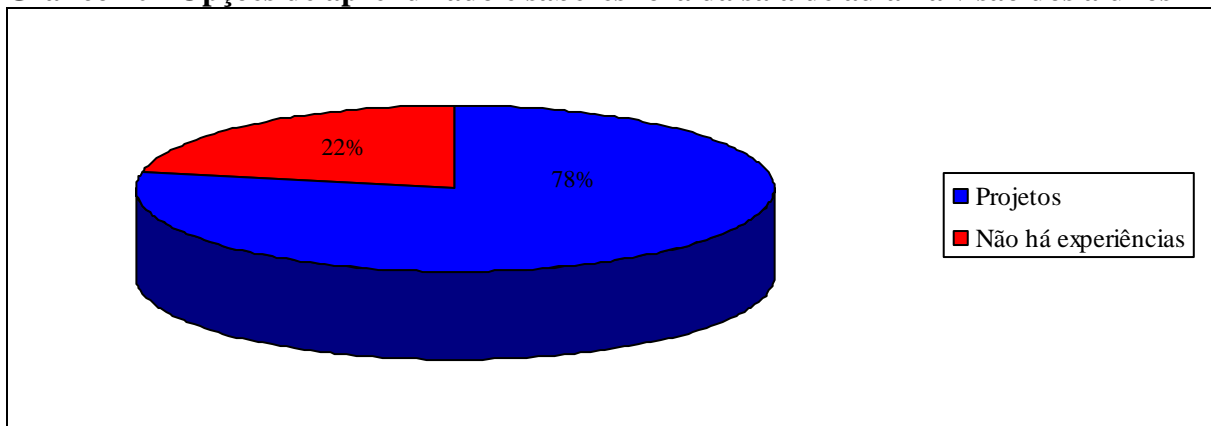
[...] o Ensino Médio possui entre outras funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o Inglês e o Espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos no mercado de trabalho. (BRASIL, 2000, p. 27).

Desse modo, quando pensado o contato do aluno do ensino médio com as línguas estrangeiras situa-se, sobretudo, a necessidade do desenvolvimento da competência comunicativa, como apontado nos PCNs: “[...] além da competência gramatical o estudante precisa possuir bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio”. (BRASIL, 2000, p. 29).

Ao confrontar a percepção dos alunos sobre o contato com os idiomas estrangeiros com as regularidades dispostas nas leis que norteiam a elaboração do currículo escolar percebeu-se que quando a maioria dos alunos afirma ter contato só com o básico que é ensinado nas escolas faz emergir problemas como a precariedade da oferta dessas línguas. Essa problemática encontra suas raízes na precariedade da formação de professores destas disciplinas no contexto local e pela falta de profissionais com essa formação, pois conforme informação dos alunos, uma professora adoeceu e durante todo o período de sua licença tiveram que ficar sem aulas, pois não tinha nenhum professor disponível no quadro da Secretaria Estadual de Educação que a substituísse.

Sabe-se que o currículo escolar prescinde de experiências fora do contexto de sala de aula nas quais os alunos exercitam a autonomia do pensamento e a construção do conhecimento. Por isso foi perguntado aos alunos quais as opções de aprendizado e saberes que a escola oferece fora da experiência de sala de aula. 78% dos alunos entrevistados disseram que há os projetos, promove gincanas, há palestras informativas e Cursinho Pré-vestibular oferecido aos alunos da 3ª série do Ensino Médio como experiência fora da sala de aula e 22 % exprimiram que não tiveram nenhuma experiência fora da sala de aula, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Opções de aprendizado e saberes fora da sala de aula na visão dos alunos



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

Em conformidade com a percepção dos alunos ressalta-se que o Centro de Ensino Estado do Ceará promove ações significativas que levam o aluno a construir saberes e reforçar a aprendizagem adquirida na sala de aula. Essas ações se dão por meio de diferentes iniciativas que tomam por base projetos já desenvolvidos com regularidade na escola como o Projeto Pesquisa, Cultura e Arte (PECULIARTE), desenvolvido na escola desde 2009 e

mobiliza toda a comunidade escolar na produção de conhecimentos que são apresentados aos visitantes de outras escolas e da comunidade³.

Além dessa ação a escola a partir de recursos destinados para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que existe na escola desde 2012, desenvolve ações como Cursinho Pré-vestibular, gincanas e palestras de cunho formativo e informativo para os adolescentes e jovens matriculados na escola⁴. Contudo, há aqueles que não consideram essas ações como distantes da sala de aula, pois para eles, essas ações servem apenas para dar nota aos alunos. Nesta perspectiva, convém observar as respostas dadas pelos alunos, as quais seguem transcritas abaixo:

Aluno 1: “Até agora ainda não tive uma experiência fora da sala de aula”.

Aluno 2: “Assim, em minha opinião o PECULIARTE, ele incentiva muito a pessoa adquirir mais conhecimentos, mais é, educar mais as pessoas, acho que incentiva sim. Cada tema, aliás, cada turma tem um tema diferente, e cada ano também tem temas diferentes. No ano passado foi sobre os estados, e eles dão para a pessoa, para cada sala, e aí também em cada sala fica um professor responsável.”

Aluno 3: “Ah sim, já teve vários momentos de lazer, em que, onde estávamos trabalhando um pouco sobre os conteúdos de sala, mas nem me lembro bem o que era assim, e só lembro isso. Participam todos, até por que são vários meses para se preparar o PECULIARTE”.

Aluno 4: “A escola está oferecendo agora cursinho dia de sábado pela manhã, mas eu não estou fazendo por que era na época que eu estava trabalhando que foi feito as inscrições, aí eu só vim largar o trabalho depois que já tinha começado, e ela traz também o PECULIARTE, que é uma das maiores formas de aprendizado culturais que tem aqui na escola, por que não dizer de todas as escolas, é a escola aqui Estado do Ceará que oferece, e já vai ser o VI PECULIARTE e eu comecei desde o IV, e se num me engano era falando sobre doenças da população que foi em 2009, se num me engano”.

Aluno 5: “Teve uma gincana aqui na escola que trouxe muitos conhecimentos, trouxe muitas culturas e também trouxe muitas aprendizagens. Muito conhecimento e esporte que eu num praticava, comecei a praticar e por causa da gincana que teve aqui na escola”.

Aluno 6: “Não”.

Aluno 7: “Oferece mais informações pra gente tá mais sabe informada. O PECULIARTE, a gincana, e entre outros”.

³ Projeto criado no Centro de Ensino Estado do Ceará, em 2009, pelos professores, coordenadores pedagógicos, técnicos, alunos e gestores com o intuito de fortalecer a pesquisa, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. Além de fortalecer o sentimento de pertencimento à escola. A cada ano o Projeto tem uma temática diferenciada, por exemplo, neste ano o tema é: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade.

⁴ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em: 11 nov. 2014.).

Aluno 8: “Bom. É. Têm, eles criam uns projetos né, então teve o primeiro projeto que foi a gincana lúdica né, foi uma gincana divertida, em que a gente teve que buscaram uma forma diferente de mostrar seu conhecimento né, então a gente teve que fazer roupas recicláveis, como forma de um aprendizado de como conservar a natureza que a gente vive né e tem também o PECULIARTE. Então isso é uma forma de perspectiva de fazer com que o aluno deixe de ter uma moleza de estudar”.

Aluno 9: “Palestras, gincana”.

Sabe-se que a escola tem em volta dela diversos fatores que representam um vasto de opções de aprendizagem e saberes, mas para isso é preciso comprometimento com o desenvolvimento do currículo e de ações que possam contribuir para mudar a perspectiva de vida dos alunos que nela estão matriculados. De modo que, ao considerar que os alunos do CE Estado do Ceará, são oriundos de classe baixa ou média baixa, negros ou mulatos em sua maioria, moram em bairros que apresentam vulnerabilidade social, a maioria tem como único contato com as línguas estrangeiras apenas o que é dado na escola e nem todos têm contato com as tecnologias ou mídias sociais. Precisa-se de alternativas que possibilitem a eles melhorar o seu desempenho e, por conseguinte, sua trajetória.

Ao considerar a realidade social dos alunos matriculados no Ensino Médio do CE Estado do Ceará, o aumento do número de vagas criadas para essa etapa da educação básica e os investimentos governamentais constatou-se que é fundamental o uso de atividades que oportunizem o sucesso escolar deles. Além disso, compete à escola criar situações que levem o aluno a construir seu próprio conhecimento, exercitando assim a autonomia e criatividade do sujeito na resolução de situações-problemas que ultrapassem os muros da escola. Por exemplo, citam-se as oficinas de música e dança, projetos alternativos e outros.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E CONDIÇÕES ESTRUTURAIS PARA O APRENDIZADO

4.1 Ações escolares, disciplina para o estudo e ambiente estrutural

As práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Ensino Estado do Ceará têm como elemento norteador o projeto pedagógico da escola, a legislação educacional vigente e as necessidades de aprendizagem da comunidade escolar atendida. Para isso, a gestão da escola conta com os recursos oriundos do Fundo Estadual de Educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)⁵, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶, Programa Informática na Escola (Proinfo) e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nessa perspectiva, ressalta-se:

O projeto político pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.178).

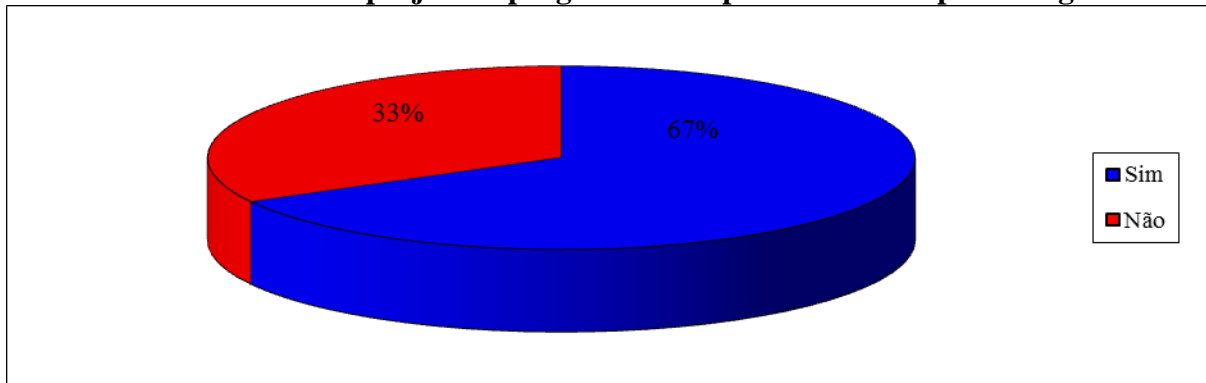
Em conformidade com os autores o projeto pedagógico é o principal elemento da gestão democrática na escola e agrega todos os demais instrumentos (projetos e programas) que possibilitam o funcionamento da escola. Para aprofundar essa análise na questão doze foi perguntado aos alunos se na escola existiam projetos ou programas específicos que complementam o processo de aprendizado. Sobre essa questão, 67% dos alunos disseram sim e dão legitimidade ao PECULIARTE, às gincanas e palestras desenvolvidas no âmbito da escola, enquanto 33% disseram não, por não reconhecer ou não saber explicar a origem desses

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. (BRASIL, Ministério da Educação. **PDE – Apresentação**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21. nov. 2014.

⁶ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (BRASIL, Ministério da Educação. **Programas/PDDE**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 21. nov. 2014.

projetos e programas desenvolvidos na mesma. Os percentuais obtidos seguem representados no gráfico.

Gráfico 11 - Existência de projetos e programas complementares à aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

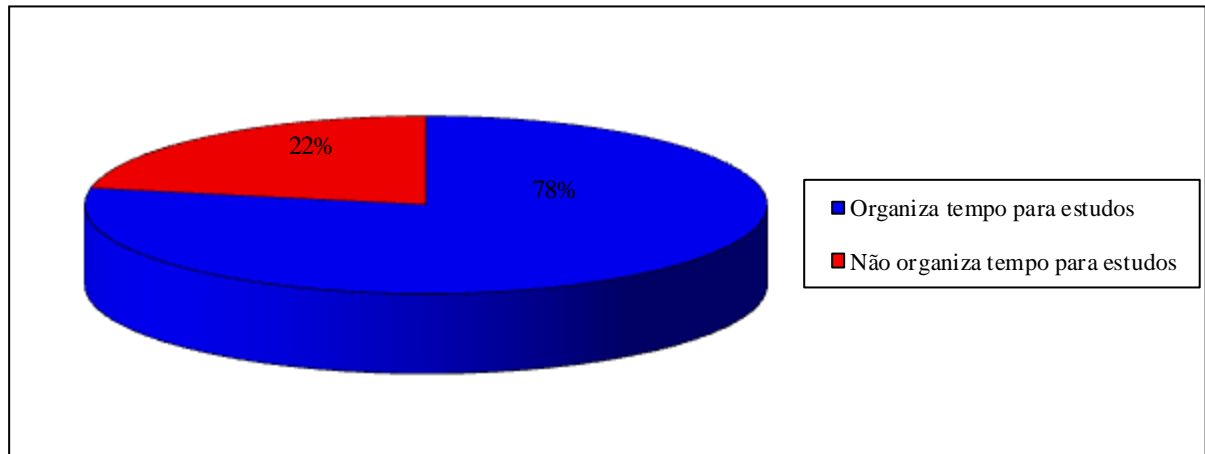
Observou-se nesse gráfico que há uma contradição a qual envolve a percepção dos alunos, pois alguns alegam não saber da existência de outros projetos e programas além do PECULIARTE. Conforme informações de outros alunos e do projeto da escola são desenvolvidas outras atividades que são parte do ProEMI. Por exemplo, em 2012, foi feita uma viagem a Caxias (MA) com o intuito de mostrar aos alunos a importância da referida cidade enquanto palco de um dos maiores conflitos oitocentista – a Balaiada. Ainda em 2012, alunos da referida escola a partir dos recursos do ProEMI e das práticas do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) foram levados a São Luís (MA) durante a 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para visitar o evento e conhecer o centro histórico da capital maranhense. Contudo, o que não há é uma comunicação explícita aos alunos dessas ações.

Outras ações como aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática para alunos da 1ª e 2ª séries com dificuldades nessas disciplinas, capacitação para os professores da área de Ciências Naturais, aquisição de instrumentos para o laboratório de Ciências e Curso Preparatório para o PAES e ENEM destinado aos alunos da 3ª série do Ensino Médio são ações desenvolvidas na escola pesquisada. Todas essas atividades são custeadas com recursos provenientes do ProEMI, por essa razão, pode ser afirmado que a gestão da escola está preocupada com o desempenho dos discentes que integram essa comunidade escolar.

Por outro lado, sabe-se que o desempenho escolar só pode ser melhorado se o aluno mudar suas práticas, por exemplo, estudar mais, prestar atenção durante as aulas e tirar as dúvidas da matéria com o professor. Nesta perspectiva, na questão treze foi perguntado aos alunos como eles organizavam o tempo para estudos. Dos alunos entrevistados 78% disseram

que disponibilizam tempo com regularidade para os estudos em casa. Já 22% não organizam esse tempo para se dedicar aos estudos e/ou estudam somente nas datas das avaliações. Esses dados seguem representados no gráfico.

Gráfico 12 - Organização do tempo para estudos pelos alunos



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará

Para que o aluno consiga resultado satisfatório no processo de aprendizagem é preciso que ele possa ser capaz de gerenciar o tempo dedicado às leituras dos conteúdos tratados em sala de aula, pois quando não há essa reserva do tempo por parte do aluno é pouco provável que ele apresente bom desempenho. Por isso, convém ressaltar que:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p. 1015).

Em conformidade com as ideias da autora entende-se que a organização do tempo é fundamental às diferentes instituições, inclusive na escola o adolescente precisa saber que o tempo dedicado aos estudos é necessário para o entendimento dos conteúdos e melhoria do desempenho escolar. Constatou-se na pesquisa que nem todos os alunos têm a mesma percepção da importância da organização do tempo que deve ser dedicado aos estudos, isto porque há entre eles aqueles que não têm nenhuma preocupação com as vantagens que essa atividade pode trazer para eles.

Nesse caso, o que falta aos alunos é responsabilidade pessoal, pois caberia a eles organizar o seu tempo de estudos fora da escola, além de serem capazes de perceber que eles são os principais agentes do seu desenvolvimento. Contudo, quando eles não realizam essa

ação cabe à escola incentivar o surgimento de “posturas de comprometimento da comunidade escolar”. (BRASIL, 2004, p.22). Por outro lado, não se pode considerar que a organização do tempo é o único fator determinante do bom desempenho e/ou do fracasso escolar, pois há no processo educacional outros fatores que necessitam ser pensados. Por exemplo, a trajetória dos sujeitos, condição econômico-social, decisões e escolhas individuais, além da estrutura familiar e influências que marcam o processo educativo, uma vez que a soma desses fatores é que de fato determinam as condições de aquisição da aprendizagem.

Ainda no tocante à organização dos estudos na questão catorze foi indagado aos alunos se na casa deles existia um espaço específico e uma programação de estudos os quais disseram:

Aluno 1: “Eu seleciono livros e estudo também as atividades da escola e ainda procuro informações pela internet”.

Aluno 2: “Tenho alguns livros e tenho acesso à internet. Aí eu vou procurando mediar”.

Aluno 3: “Agora eu venho organizando assim: de manhã eu estudo duas matérias durante quase quatro horas, varia muito, mas fico entre três a quatro horas, e quando eu chego da escola, por que aqui eu também estudo, mas é bem mesclado, né, por que temos de cinco a seis aulas com duração de cinquenta minutos cada disciplina. E gosto muito de estudar na madrugada, é um horário calmo, bem sossegado”.

Aluno 4: “Em casa não há um lugar específico, estudo onde der. Ou melhor, apenas meu quarto eu me sinto bem mais a vontade. E eu não tenho acesso à internet, então fica um pouco mais complicado para eu obter conhecimento apenas pelo livro”.

Aluno 5: “Não, no meu quarto por que eu tenho mais concentração e fico mais sossegado”.

Aluno 6: “Não. Não programo e não tem lugar”.

Aluno 7: “Não tenho uma programação de estudos, só quando estou desocupada que estudo e é em qualquer lugar da casa. De boa que eu fico, quando encontro o melhor momento. Na hora que der certo, eu não tenho hora, dia marcado não”.

Aluno 8: “Primeiramente eu faço um curso pré-vestibular, eu faço me preparando para as provas de ENEM, UEMA. Então eu pego aí das 8hs às 11hs da manhã, e eu chego a casa e num dar tempo de estudar mais, por que eu tenho que comer tomar banho e vim à escola, 13hs tenho que tá aqui na escola, eu chego às 18hs. Então, eu acho que o meu tempo de estudo é bem prolongado e a noite geralmente eu também tenho que estudar, que tem esses paradidáticos, estudar para UEMA, tem as atividades aqui da escola. Então, aí meu tempo é bem cheio e curto”.

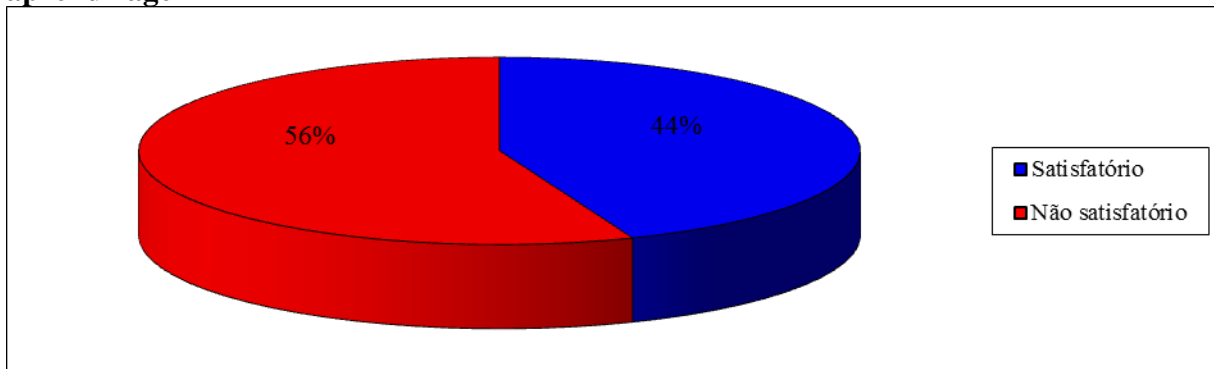
Aluno 9: “Não, até por que num há organização para estudar, a num ser mesmo meu quarto. E muito menos vai ter uma programação. É na hora que der vontade”.

Mediante as respostas dadas evidencia-se que “a experiência que desenvolve a pessoa durante e como resultante de sua aprendizagem em concordância com seus interesses individuais e as necessidades sociais no contexto escolar e o próprio social, haverá de implicar um maior ou menor desenvolvimento da capacidade de aprender” (DÍAZ, 2011, p. 17). De acordo com o autor a aprendizagem dos conteúdos só ocorre se houver a junção de fatores extrínsecos e intrínsecos do aluno, ou seja, além da organização do aluno no ambiente

doméstico é fundamental que o professor juntamente com a coordenação pedagógica da escola planeje atividades considerando o contexto e necessidades de aprendizagem do aluno.

No tocante aos fatores ambientais, na questão quinze foi indagado aos alunos sobre o modo como eles percebiam o ambiente escolar e se esse ambiente contribuía para que eles tivessem uma aprendizagem satisfatória. Para 44% dos entrevistados o ambiente é satisfatório apesar de apontarem problemas na infraestrutura da escola que afetam de modo direto aprendizagem. Já para 56% o ambiente escolar não satisfaz às condições adequadas para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere às condições climáticas. Os dados coletados seguem representados no gráfico abaixo.

Gráfico 13 - Percepção dos alunos sobre o ambiente escolar e contribuições para a aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

As percepções dos alunos sobre o ambiente escolar dão conta do problema infraestrutural pelo qual passa a maioria das escolas públicas brasileiras, sobretudo, no que se refere à falta de climatização desse espaço. Por isso, compreende-se que “o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões” (RIBEIRO, 2004, p. 103).

Ao considerar o fator climático, assume-se o pressuposto de que ele é responsável pela exclusão decorrente do mau desempenho escolar dos alunos, como verificado na fala dos alunos entrevistados:

Aluno 1: “Pelo fato do calor ser muito forte professora, a pessoa não consegue se concentrar é muito quente”.

Aluno 2: “Não. Acho que não, principalmente as salas de aulas. Não há como a pessoa se concentrar, porque é muito quente, principalmente nos primeiros horários”.

Aluno 3: “Sim, contribui e muito. Os professores chegam até a ajudar os alunos, indicando, por exemplo, como fazer uma boa prova do ENEM, UEMA. Eles gostam muito de estarem nos incentivando, no caso, eles nos direciona mais para aquelas disciplinas que mais vai ser exigente nas provas”.

Aluno 4: “Não, pela estrutura física, e a tarde é o pior horário para estudar, ele não contribui, mas de outras formas sim, temos bons professores, eles se esforçam em trazer atualidades para nós, costumam não faltar, mas mesmo que uns ou outros faltem, há sempre outro para cobrir aquele horário”.

Aluno 5: “Contribui muito. É. A pessoa num depende muito do professor, basta a pessoa querer, que a pessoa consegue. Ele é satisfatório. na minha concepção o governo devia climatizar todas as salas porque a pessoa num entende nada da aula, por causa do clima, porque o tempo é de calor”.

Aluno 6: “A estrutura aqui da escola eu não acho 100% por que tipo lá na sala, o povo reclama muito do calor e o pessoal não presta atenção nas aulas, aí começa em uma conversa sem fim, que mais parece um mercado e dá-se a impressão que o calor se torna maior. Por esses motivos eu num acho que nada aqui da escola seja 100%. Quanto os conhecimentos dos professores em algumas matérias percebem que exista o comprometimento dos professores em dar boas aulas e por isso entendo que contribui satisfatoriamente para meu aprendizado”.

Aluno 7: “Não. Na maioria das vezes não. A ventilação que não tem, ou que num é muito boa, o ambiente físico é muito quente e acho que é só isso mesmo, num lembro mais de nada não”.

Aluno 8: “Bom. Como todos os alunos dizem que a escola pública ela não é muito confortável, mas acho que apesar de muitas, a nossa é, porque tem muitos lugares que nem ventiladores têm. Então, eu acho que... O que eu acho muito, mais muito errado é toda questão de saneamento né, de limpeza, dos banheiros principalmente. Mas apesar de tudo, dar da gente aprender com força, coragem e determinação. Tem sim essa comodidade de aprender. Nossa vontade de estudar, de aprender vai muito além do físico, muito mesmo, da escola, porque as escolas que são pagas né, elas apresentam certo ambiente assim mais favorável, mais...”.

Aluno 9: “Não. Bom por que a escola num tem estrutura, se ela fosse ao menos climatizada”.

Conforme as respostas dadas pelos alunos entrevistados, percebeu-se que eles sentem a necessidade de que o ambiente escolar seja pensado de modo a promover melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos independentemente da faixa etária. Desse modo, a estrutura física das escolas públicas enquanto espaço frequentado por sujeitos com menor poder aquisitivo emerge como um “problema sócio-político” (FOUCAULT, 1979). Nesse caso, o fator climático e a permanente imposição pelo silêncio deles durante as aulas causam no aluno a sensação de fadiga que compromete o processo de aprendizagem.

Essa constatação presente na fala deles faz lembrar que permanecer sentado durante quatro horas ou cinco horas, mesmo com pequenos intervalos, nas carteiras escolares espalhadas pelo Brasil notar-se-á a tortura a que se submete o estudante brasileiro. Se a essa tortura somamos o calor ou o frio decorrentes de equipamentos precisando de reparos, é no mínimo espantoso que alguém queira estudar nessas condições (LIMA, 1989, p. 40).

Ainda tratando do desempenho escolar dos alunos da escola pesquisada, na questão dezesseis foi perguntado a eles quais os aspectos favoráveis e desfavoráveis ao desempenho escolar dos jovens que estudam neste estabelecimento de ensino. As respostas dadas seguem transcritas:

Aluno 1: “Acredito que o fenômeno físico (calor) e a estrutura influenciam no desempenho do aluno, além da família. Família contribui sim, porque toda família quer ver seu filho ou então sua filha formado né, então contribui pra ele estudar, mas às vezes tem alunos que não querem estudar. Desfavorável. Professora num influencia não, acho que é pelo desempenho mesmo da pessoa, se a pessoa quer ou não quer estudar”.

Aluno 2: “Favoráveis e desfavoráveis. Não. Eles utilizam vários meios para se chegarem a uma nota, mas acredito que eles avaliam de outra forma, sei lá, o jeito que nos olham, que explicam, e nos escuta, acredito que tudo isso se resume em avaliação”.

Aluno 3: “Às vezes há muitos alunos que questionam sobre os métodos de ensino do professor, não é o meu caso. Porém, entendo que o ambiente físico é um fator desfavorável a esse desempenho escolar. O fator favorável é que mesmo com tudo isso, há a vontade de muitos quererem estudar”.

Aluno 4: “Como eu já disse anteriormente à estrutura que é péssima, e atrapalha muito, isso posso considerar como desfavorável, e já um fator favorável é termos bons professores e temos. Há uma preocupação sim com a gente, então eu entendo que eles trazem conteúdos para a vida. Sempre conversam com gente, dão conselhos, que poderia ser nossos pais, as melhores pessoas para dar, e na falta deles, dá muito certo. Não há nada sem a educação, até mesmo para ser um gari, se precisa do estudo”.

Aluno 5: “A sala de informática é um bom desempenho escolar, por que quando a professora não sabe ou algum aluno também não, ou tem dúvidas, a pessoa vai lá procurar pela internet. Deixa-me ver! Eu num tenho como lhe dizer o que é desfavorável não porque a escola é muito boa mesmo”.

Aluno 6: “Tipo, deixa-me ver! Ah! Huum! assim é, tem lá tipo o PECULIARTE, eu acho que dar pra aprender assim, tipo o PECULIARTE tem algumas coisas interessantes, tem a gincana também. É tipo o professor que já falei que tem uns que explicam e outros não. Ham! também o ambiente da escola que é muito quente”.

Aluno 7: “Como eu já falei, os favoráveis é o PECULIARTE, contribui também, a gincana que teve e desfavorável é a maioria dos professores que não querem dar aulas de qualidade, é o prédio, no caso, a estrutura física que não é adequada às nossas necessidades”.

Aluno 8: “Eu acho que apesar de tudo tem que ter um interesse da própria pessoa por que senão tiver esse interesse, ninguém e nada vai fazer ele aprender, e é um aspecto positivo se a pessoa tiver disponibilidade de lutar pelos estudos e também um ponto negativo se ela não tiver e segundo ela tem que aprender a não se deixar levar pelo que os outros dizem né, porque tem muita gente que fala que não vai conseguir, que num é capaz. Então, essa pessoa ela tem que ter essa mentalidade e que ela é capaz, porque o espaço escolar ele num influencia em nada, porque o calor pode tá o mais quente, grande que for, se você tiver com vontade, você aprende. Tudo depende de quem quer vencer na vida. Queres um futuro melhor? Estude. Tudo depende somente da gente mesmo”.

Aluno 9: “Eu num sei nada. O ensino é tanto favorável como desfavorável, agora eu num sei lhe explicar nada não. O ensino deveria ser melhor. Poderia ser uma aula mais planejada, mais divertida, não de a gente tá só escrevendo. Apesar de alguns trazerem outros recursos sem ser o quadro, pincel, e o livro didático. Mesmo assim poderia ser diferente”.

De acordo com as percepções dos alunos contidas nas respostas acima se verificou que nem todos eles apresentam a mesma visão acerca dos aspectos favoráveis e desfavoráveis ao desempenho escolar, pois há aqueles que apontam a estrutura física da escola como sendo o aspecto desfavorável. Por outro lado, há os que defendem que a estrutura é boa e, o que falta é interesse dos próprios alunos, pois para os últimos, a melhoria do desempenho escolar

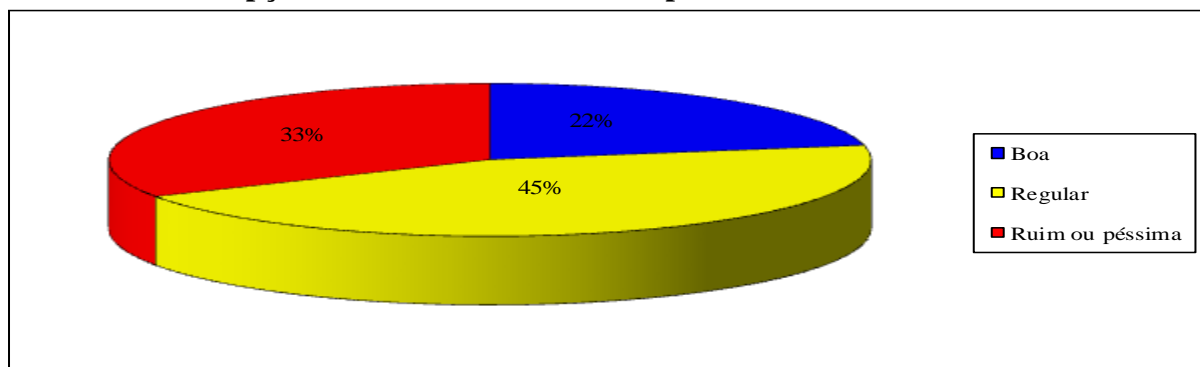
depende mais da disposição das estruturas internas que dos fatores externos ao aluno. Contudo, ressalta-se que a “aprendizagem no contexto escolar é mediada por fatores diversos, não podendo ser atribuído exclusivamente às capacidades cognitivas do aluno, o sucesso ou insucesso neste processo” (SOUZA, 2010, p. 96).

Nesse sentido, ao assumir para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo o aluno acaba por legitimar os discursos de outrem, ou seja, dos adultos e instituições que para não serem responsabilizados acabam por culpar o discente, sobretudo, quando não há um desempenho satisfatório. Isso acontece porque as instituições escolares sempre foram marcadas por uma visão utilitarista, na qual os papéis dos adultos e dos jovens foram demarcados, inclusive retroalimentando a tese de que a escola pública não tem um agente responsável.

4.2 Percepções sobre a educação pública de ensino médio e a dinâmica de reprodução social de desigualdade

Na questão dezessete foi perguntado aos alunos que percepção eles tinham do ensino médio na educação pública bacabalense, na qual foi verificado que para 22% dos entrevistados a educação pública ofertada em contexto local é boa, sendo o principal problema a falta de interesse dos alunos. Para 45% deles, a qualidade da educação disponibilizada é regular, carece de maior assistência tanto técnica quanto financeira, pois há problemas urgentes que deveriam ser resolvidos e não o são por falta de verbas públicas como a climatização da escola. Enquanto para 33% desse público a educação pública é ruim ou péssima, isto porque desde a estrutura física à organização pedagógica, participação da família, falta de interesse dos alunos e desmotivação dos professores, além de notar que em alguns deles falta qualificação. Esses percentuais são observados no gráfico que segue:

Gráfico 14 - Percepção dos alunos sobre a escola pública de ensino médio em Bacabal



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

Considerando as percepções apresentadas no gráfico constatou-se que os alunos têm uma visão crítica da realidade da escola na qual eles estudam. Isto porque para a maioria deles (78%) essa escola situa-se numa escala que exige a atenção do governo e, por conseguinte do sistema educacional. Além disso, a educação básica gerida pelo sistema público convive com dez problemas, incluindo alguns dos apontados pelos alunos: “Cultura escolar elitista, falta de visão estratégica, gestão sem eficiência e sem equidade, desinformação da sociedade, interesses corporativistas, perigo das ‘causas nobres’, fracasso escolar: reprovação, repetência e evasão, qualidade discutível, despreparo dos professores e defasagem” (MELLO, 2003, p.3).

O primeiro problema apontado pela autora existe no país desde o Período Colonial, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas que educavam o povo e implantou as Aulas Régias para a educação da elite colonial. Já no Período Imperial, D. João VI tem como ação a implantação das Reais Academias, as quais ofertavam o ensino superior para os filhos da elite (MELLO, 2003, p. 4). Desse modo, a não preocupação com a educação pública para o povo que constitui as classes pobres é um problema histórico que remonta às raízes da educação brasileira.

Esse problema na atualidade configura-se numa educação básica pública voltada para os pobres e uma educação básica privada, para os filhos dos ricos, sendo que os últimos por não apresentarem tantos problemas têm maior garantia de acessar ao ensino superior. O que justifica a necessidade da implantação das cotas sociais para o acesso dos pobres ao ensino superior ou ainda dos financiamentos para que esses estudem o ensino superior numa instituição privada.

Os demais problemas sustentam a cultura elitista da educação pública, sobretudo, quando os alunos constatarem a má qualidade da formação dos professores, o não interesse da gestão em fornecer informações aos alunos acerca dos projetos e programas existentes na escola, a desinformação dos alunos, essa gerada até nas disciplinas que deveriam possibilitar uma discussão mais abrangente dos problemas sociais. Sendo assim, constatou-se que os alunos identificam os problemas enfrentados na educação básica das escolas públicas, nas quais o discurso da “Educação para Todos” firmado na Declaração de Jomtien (1990), na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ainda não atinge a todos.

Considerando a percepção que os alunos têm da educação pública e como estudantes de instituição pública foi perguntado a eles, na questão dezoito, que expectativas eles tinham no que se refere à continuidade dos estudos, no caso, do acesso ao ensino superior. As respostas seguem transcritas abaixo:

Aluno 1: “Sim. estou estudando, porque eu coloquei para Enfermagem né. Estou estudando no objetivo de fazer o curso de Enfermagem”.

Aluno 2: “Com certeza. Penso em fazer Administração. Eu gosto de Matemática, mas eu não sou muito bem desenvolvida na Matemática. Mas até que gosto. É uma área que eu quero. Nunca pensei em ser professora, por minha avó já ter 58 anos, eu penso em um futuro melhor”.

Aluno 3: “Eu pretendo assim me formar em Administração, aí conseguir uma vida melhor, não somente para mim como para toda a minha família”.

Aluno 4: “Com certeza, é algo que eu quero, é algo que eu preciso”.

Aluno 5: “Sim. Continuar, continuar e continuar. Quero ter um futuro promissor. Eu botei para Enfermagem aqui na UEMA. Eu coloquei para eu ter experiência, pra mim botar pra medicina mais lá na frente, como não há na UEMA aqui de Bacabal, coloquei para um curso que se aproxima, eu acho né”.

Aluno 6: “Sim, se Deus quiser. Quero fazer Direito”.

Aluno 7: “Sim, minha expectativa é de passar num vestibular e que seja para o curso de Direito”.

Aluno 8: “Eu pretendo. Eu quero me graduar. Preparar-me para o mercado de trabalho”.

Aluno 9: “Sim”.

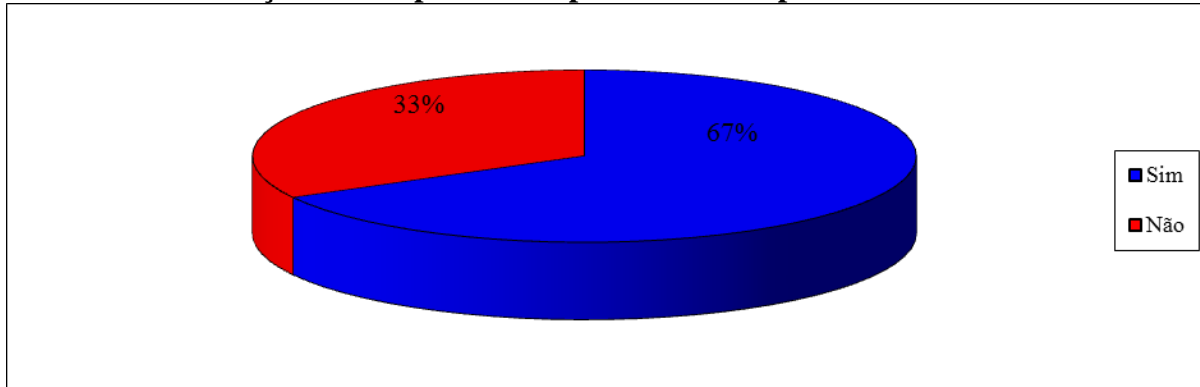
Em conformidade com as respostas dadas verificou-se que mesmo a escola pública não proporcionando ao aluno as competências necessárias para eles prosseguirem os estudos todos os alunos sentem-se motivados a acessar o ensino superior. Também se evidencia que a não qualidade da oferta da educação pública faz com que os alunos não se sintam preparados em acessar aos cursos com maior concorrência, como no caso, o curso de Medicina, optando, então, por Enfermagem, o qual tem menor concorrência. Por outro lado, ressalta-se que eles optam por cursos que há em Bacabal devido à família, pois muitos deles não teriam como frequentar os cursos desejados, caso fosse, em outras localidades.

Os dados encontrados na pesquisa de campo realizada com os alunos contraria o que diz Fajardo (2012) quando menciona que muitos alunos do ensino médio não têm perspectiva de cursar o ensino superior e se evadem da escola por ter que trabalhar e, conseqüentemente, auxiliar na renda familiar. Contudo, o problema não é a não perspectiva dos alunos, mas a qualidade do conhecimento recebido por eles no Ensino Médio, que como já mencionado na questão anterior devido à cultura elitista, a qual dificulta que o aluno egresso da escola pública dispute em condições de igualdade com os alunos da escola particular uma vaga para as universidades públicas, como ressaltado por Machado Júnior e Alvareli (2013, p. 4).

Como já evidenciado nessa pesquisa e na leitura dos referenciais teóricos que fundamentam a mesma, a escola pública atual ainda enfrenta diversos problemas, por isso, na questão dezenove, foi indagado aos alunos entrevistados se a escola proporcionava a eles condições para um desempenho escolar satisfatório. Dos entrevistados, 67% responderam que

sim, enquanto para 33% deles a escola não tem dado a eles condições para que aconteça um bom desempenho escolar, como se vê no gráfico abaixo:

Gráfico 15 - Condições dadas pela escola para um desempenho satisfatório dos alunos



Fonte: Pesquisa de campo – Entrevista aplicada aos alunos do CE Estado do Ceará.

Considerando os percentuais obtidos verificou-se que por mais que os alunos digam que a escola oferece a eles condições de um desempenho satisfatório, percebeu-se que há problemas já levantados em questões anteriores que implicam sobre a satisfação do desempenho dos alunos. Dentre os problemas, citam-se a falta de climatização das salas de aula, principalmente durante o período de estiagem, ventiladores quebrados e, no período de chuvas, devido às aberturas nas janelas, respinga-se dentro da sala. Há professores que não têm ou não apresentam domínio da disciplina que lecionam, tampouco expressam qualquer interesse pelo desempenho dos alunos e, em alguns casos, a falta de professores. Associados ao aspecto pedagógico faltam livros e há professores que não utilizam o livro disponibilizado aos alunos pela escola.

Por outro lado, constatou-se que o mau desempenho no ensino médio no âmbito do Maranhão tem raízes mais profundas, ou seja, vêm desde o ingresso do aluno na escola, como registrado nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷. Quando analisados os resultados dessa avaliação, no Maranhão, as metas propostas para o período avaliado ficaram abaixo da média nacional (ANEXO A), o que expressa que ainda há

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. (INEP. 2007. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 15. nov. 2014).

graves distorções que comprometem a qualidade do ensino e justifica o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁸.

Os resultados negativos da educação pública maranhense tornam mais evidentes as desigualdades sociais entranhadas na cultura sócio-política do Estado, que repercute negativamente nos índices de qualidade de vida da população. Tomando como pressuposto essas desigualdades e confrontando-as com o grau de satisfação do desempenho escolar na percepção dos alunos do ensino médio, convém ressaltar que a escola pesquisada atende a um padrão mínimo de qualidade, pois em pesquisas nacionais o Estado é o que tem pior infraestrutura escolar: “Oito em cada dez dos mais de 13 mil colégios maranhenses (80,7%) oferecem apenas água, sanitários, cozinha, energia elétrica e esgoto aos funcionários e alunos que os frequentam” (BORGES, 2014, p. 1).

Ainda nesse estudo a autora aponta que somente 2,96% das escolas maranhenses possuem estrutura adequada para funcionamento, uma vez que dispõem dos equipamentos e espaços necessários para o funcionamento da escola (BORGES, 2014). Desse modo, exprime-se que verificando a estrutura física da escola, como consta no segundo parágrafo desse capítulo, pode-se enquadrá-la como adequada, porém com algumas falhas da sua utilização no atendimento à comunidade escolar.

Constatando as dificuldades que os alunos têm, principalmente quando se trata da argumentação sobre o ambiente escolar e a promoção da aprendizagem, na questão vinte, foi perguntado a eles o que entendiam por desempenho escolar. As respostas seguem transcritas:

Aluno 1: “Acho que seja o aluno ir buscar conhecimento e informação. É ele ter acesso a outras culturas, outras formas de ver a educação”.

Aluno 2: “Desempenho escolar pra mim é, eu acho que é aluno se interessar em adquirir conhecimento e focar mais na frente, para ter acesso a uma faculdade, universidade, ter um emprego melhor”.

Aluno 3: “Quanto aos alunos definiria como desempenho, o fato de obterem notas boas e muito, além disso, que os conteúdos trabalhados em sala permanecem”.

Aluno 4: “Desempenho escolar para mim é a pessoa buscar conhecimento além das paredes da sala de aula, que vai ser adquirido tanto no ensino superior que almejo tanto como na vida. Isso é uma coisa que levamos como desempenho, o que eu posso adquirir além de nota”.

Aluno 5: “Eu entendo que desempenho escolar, que os professores eles trazem muito aprendizados para a pessoa, ele quer que aquela pessoa passe numa faculdade, ele torce por

⁸ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atual no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Programas e Ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811>. Acesso em: 15. nov. 2014).

aquela pessoa, a escola torce, todos. Ele torce pra pessoa ter um bom conhecimento, desse conhecimento adquirir uma vaga na faculdade”.

Aluno 6: “Acho que, sei lá, são os alunos que querem estudar e obter nota. É os professores comprometidos, a escola assim por que assim eu acho que a escola não é tão boa, mas quer ter números. É ter interesse pelos estudos. Incentivo aos alunos com mais atos do que com palavras. Deixa-me organizar as palavras. Eu acho que é ter nota. Ser bom aluno”.

Aluno 7: “É a coordenação ter mais presença. Desempenho escolar é os alunos que têm melhores notas, é a direção ter mais pulso firme e mais envolvimento com os alunos, e os alunos também têm que procurar estudar mais um pouco. Mais interesse dos alunos, tanto nos aspectos de obtenção de nota de um bom desempenho escolar no aspecto quantitativo, que seria a nota, mas também um maior interesse pelo estudo propriamente dito, pela obtenção de conhecimento mesmo. Por parte da coordenação, melhor planejamento para que as atividades de fato aconteçam, para que elas sejam alcançadas seus objetivos, e uma direção que traga mais projetos, mais programas que possibilitem o interesse dos alunos, a motivação dos alunos, eu vou ser sincera, não me motivo a vim na escola”.

Aluno 8: “Desempenho escolar ele só tem um lugar: o sucesso! Por que quando a pessoa estuda, a única coisa que ela pode obter é o sucesso, quanto mais você estuda maior é o seu sucesso. Então, o desempenho escolar ele é muito importante para que você possa subir na vida, é como se fossem degraus que você cada vez mais que você obtém conhecimentos, você vai subindo e vai ficando mais alto até chegar ao topo”.

Aluno 9: “São os alunos se dedicarem para obter nota melhor, caçar estudar para ser alguém na vida. Serve até mesmo para mim isso que tô dizendo professora”.

Em conformidade com as respostas dadas acerca do que os alunos consideram como sendo desempenho escolar evidencia-se que os entrevistados associam o desempenho escolar com a produção do modelo quantitativo reproduzido pela escola, ou seja, o sistema de notas. Nesse sentido, a auto-percepção dos alunos torna-se relevante para a construção do conhecimento dos alunos à medida que eles são capazes de avaliar a presença dos diferentes agentes que contribuem para o seu desenvolvimento. Por essa razão, constata-se a importância da família e do aluno adolescente de justificar o seu próprio desempenho, enfatizando para isso a necessidade do reconhecimento de que as teorias educacionais não têm sido devidamente aplicadas no processo de ensino-aprendizagem (PARO, 2001, p. 72).

Em se tratando da pesquisa sobre o “Desempenho escolar e socialização familiar: processos de educação no município de Bacabal-MA” em decorrência do processo da escrita monográfica, e seguindo a metodologia, a pesquisadora esteve presente na referida escola para as entrevistas, desde o primeiro dia de entrevistas, dia 12 de setembro de 2014. Porém, ao chegar à escola deparou-se com a problemática de que os alunos tinham sido dispensados momentos antes da chegada, invalidando que as entrevistas começassem logo no primeiro contato para esse fim, uma vez que já tinham sido feitos contatos com a comunidade escolar pesquisada. No segundo contato com a escola e alunos da mesma para a pesquisa, as impressões do primeiro dia foram extintas.

A leitura e a escrita talvez sejam, na verdade, o “calcanhar de Aquiles” desses parâmetros, a ponto de ter a “leitura” constituído objeto de estudo de um número infindável de discussões e pesquisas, coisa impensável até algumas décadas. (DOBRANSZKY; LAPLANE, 2002, p.59). Percebeu-se nas análises das entrevistas que os alunos sofrem de vícios de linguagem, que podem ser observados na transcrição da fala dos mesmos.

Notou-se então que na escola pesquisada, mesmo com inúmeras dificuldades, os gestores tentam criar oportunidades que propiciem uma boa relação escola-família. A mesma elabora suas atividades sempre considerando as intervenções que são feitas pela família, as quais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem do educando, pois mesmo entendendo que as aprendizagens existentes na família e na comunidade extraescolar são experiências arraigadas no senso comum.

Muito embora se saiba ainda que a escola de modo geral não se apropria por completo dessas experiências trazidas de casa em sala de aula, porém, alguns professores se apropriam delas mesmo que de forma inconsciente. Nesse sentido, admite-se que Bourdieu propõe uma sociologia da educação baseada numa crítica aos mecanismos de educação que tende levar à reprodução social, na qual em vez de a escola fazer um equilíbrio, sendo que a ação pedagógica não faz o processo inverso, como foi perceptível entre os agentes envolvidos na representação do perfil dos alunos entrevistados.

A escola apenas legitima as desigualdades sociais, pois a segregação já vem de fora para dentro da escola. Normalmente, já é naturalizado no subconsciente dos educandos que todos podem alcançar os mesmos espaços. Os agentes envolvidos no processo da educação já têm impregnados que é imensamente natural estarem, por exemplo, em uma universidade. Para Bourdieu, portanto faz parte do processo de reprodução social, é a própria violência simbólica dentro do espaço escolar. Ao privilegiar habilidades ou competências não se leva em consideração que nem todos os sujeitos são oriundos dos mesmos espaços de origens, e justamente por isto não podemos determinar algumas habilidades das quais muitos alunos são desprovidos ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa servirá como pressuposto para que as práticas educacionais do Centro de Ensino Estado do Ceará sejam melhoradas à medida que os professores e gestão escolar usem os fatores aqui contidos para o exercício cotidiano da ação docente. Além disso, outras escolas poderão também estudar e aplicar essas disposições para melhorar suas práticas. Sendo essa pesquisa um referencial para a educação bacabalense e para a produção acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Sociologia e para a educação local de grande valia.

Em decorrência das precariedades que há no sistema educacional público brasileiro, sobretudo, o maranhense, o ensino se torna mais complicado, pois há um currículo a ser seguido, a ser desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem e quanto a isso requer um olhar mais amplo, para que se torne menos complicado, e que possa ser desenvolvido e repassado um conhecimento mais contextualizado e interdisciplinar a partir das experiências destes alunos, sempre considerando suas origens sociais, culturais e econômicas.

A (re) construção do debate sobre a educação já vem de longos anos, e muitos estudiosos e pesquisadores se empenham em (re) atualizá-la desde reflexões quanto à análise da temática até a ação docente e estrutura das escolas. Entende-se que é através da escola, que temos, em parte, a apreensão do processo educacional na forma como é constituído a partir das relações entre os grupos sociais. Nesse sentido, reafirma-se a perspectiva de pesquisa centrada na análise das propriedades sociais e culturais dos alunos, buscando correlacionar tais características com o perfil de desempenho demonstrado por esses sujeitos. Para tanto, leva-se em conta o conjunto das experiências vividas em espaços diversos de socialização, com ênfase na socialização familiar e seus efeitos na produção de disposições para o estudo.

Essas são apenas algumas reflexões, que muito embora estejam explicitadas enquanto teorias podem contribuir de modo significativo para que se reflita sobre a maneira como a sociedade evolui em termos educacionais. Nesse sentido, não se está então distante aos nossos olhos que a educação possa acontecer efetivamente nas escolas como algo inovador, e para que isto aconteça há a necessidade do envolvimento da comunidade escolar nesse processo.

Tendo em vista a amplitude e complexidade deste tema, buscar-se-á refleti-lo especificamente dentro da perspectiva da realidade deste Centro de Ensino. É perceptível que a educação enfrenta grandes desafios. Dentre os desafios está a não valorização das experiências dos alunos adquiridas fora do contexto escolar, a desmotivação dos alunos no

processo educativo, o que faz observar que as disposições culturais não são aproveitadas no planejamento da ação didática. Pensando assim também em outros indicadores, tais como a estrutura dos prédios, a não valorização profissional, a desunião do corpo docente e a desarticulação das secretarias do estado e município, tem-se a vontade de uma transformação, de uma articulação para que haja essas melhorias, até para que se possa articular como fazer uso das experiências destes alunos no processo educativo, sendo estas sempre regidas por um currículo a priori especificado.

Vivências e experiências dos alunos já expressas no parágrafo acima demonstram que ao chegar ao ensino médio todo aluno tem um arcabouço de práticas de leitura, escrita e culturais que carece de contextualização com as práticas da escola no intuito de se educar para a vida, para a cidadania e para o mercado de trabalho contribuindo assim para o cumprimento da função social da educação. Nesse intento, ressalta-se que a escola deveria conhecer essas disposições dos alunos para que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesse espaço de formação pudessem ter maior significação e representatividade na vida do aluno e não apenas representasse a reprodução de teorias que obedecem a um currículo já pré-estabelecido pelo sistema educacional.

Em decorrência das precariedades que há no sistema educacional público brasileiro, sobretudo, o maranhense, o ensino se torna mais complicado, pois há um currículo a ser seguido, a ser desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem e quanto a isso requer um olhar mais amplo, para que se torne menos complicado, e que possa ser desenvolvido e repassado um conhecimento mais contextualizado e interdisciplinar a partir das experiências destes alunos, sempre considerando suas origens, sejam elas sociais, culturais, econômicas. E, quanto a essa modalidade de ensino não há um engajamento mais preciso da maioria dos docentes, o que se tem é justamente essa necessidade de haver mais coletividade e apoio de todo corpo docente da escola.

Compreende-se que os professores agindo de forma racional procuram resolver os problemas nos seus mais diversos contextos, mas ainda não há de modo automático a consciência de como enfrentarão e resolverão esses problemas, ou seja, eles não podem apenas teorizar, idealizar, uma vez que o processo não é apenas individual, mas sim, coletivo. Os inúmeros desafios que enfrentam dizem respeito a diversos fatores extraescolares que colaboram para o não diálogo, quais sejam; relação à violência; a falta de respeito com o outro (tanto na relação de professor – aluno e, aluno - professor); a desmotivação do discente, que nisto também implica na motivação do docente; as diferenças sociais e econômicas e tantos outros desafios. E nisto compreendeu-se que pelo desconhecimento das disposições

constituídas e adquiridas por estes alunos ao longo do processo de socialização os professores acabam por não reconhecer suas implicações na aprendizagem.

Diversos são os fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos e que na escola há a legitimação dos saberes formais como marca da violência simbólica exercida neste espaço. Desse modo, se fossem inseridas no currículo escolar as variadas experiências dos alunos, elas contribuiriam para o desenvolvimento do processo docente-educativo e de atitudes de valorização da escola pública, esta última por parte dos alunos.

Quando a escola privilegia o currículo com base em posições ideológicas vinculadas a princípios da cultura legítima o professor acaba por apenas reproduzir as desigualdades sociais. Diante disso, os problemas encontrados na escola a partir então da análise das entrevistas têm causa no não acolhimento e conciliação do currículo com as experiências já acumuladas pelos estudantes. Por isso, buscou-se reforçar a ideia de que o desempenho escolar constitui um aspecto do processo de educação que mantém relação direta com as disposições para a educação manifestadas pelos alunos.

O desempenho escolar dos alunos depende necessariamente das disposições culturais existentes no meio familiar e da (re) incorporação destas no planejamento da ação pedagógica escolar. Assim sendo, os objetivos pretendidos na pesquisa cotejaram a possibilidade empírica em verificar e compreender que disposições os alunos são portadores, e o peso destas disposições constituídas mediante uma socialização específica para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essa pesquisa carece de aprofundamentos, os quais podem ser alcançados na pesquisa para a pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Gonzaga *et al.* Fatores **Familiares e desempenho escolar**: uma abordagem multidimensional. Disponível em: <<http://www.scielo.br/dados/v56n3/04.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

AZEVEDO, Priscila Gomes de. Pierre Bourdieu e Charles Taylor: a construção social da pessoa. In. _____. **A importância moral do reconhecimento**: um estudo de caso. Juiz de Fora: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

BOGÉA, Teresinha. **Metodologia Científica**. São Luís: UemaNet, 2006.

BONAMINO, Alice; AGUIAR, Glauco; VIANA, Erisson. **O impacto das características intra e extraescolares para o risco de repetência de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental**. In. CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. ,2012, Zaragosa. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberoamericano_2012/Trabalhos/AliciaBonamino-res-int-GT7.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

BORGES, Priscilla. Maranhão tem a pior infraestrutura de ensino do País. **Último Segundo. Educação**. iG Brasília, janeiro de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-01-17/maranhao-tem-a-pior-infraestrutura-de-ensino-do-pais.html>>. Acesso em: 15.nov. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In. ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Os três estados do capital cultural. In. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e Política Cultural**: acesso emprego e financiamento. Vol. 3. Brasília: Ministério da Cultura, 2007. (Coleção Cadernos de Políticas Culturais).

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília: MEC/SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4).

_____. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Programas e Ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811>. Acesso em: 15. nov. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARNEIRO, Terezinha Feres. **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis: Vozes. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

COUTO, Elis Fernanda Esteves; CUNHA, Fabíola Flausino; TORRES, Jorbely Viçoso. **Algumas implicações do capital cultural no fracasso escolar**: um estudo baseado nas teorias de Pierre Bourdieu. UFOP, 2010. Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_avaliacao_escolar_e_institucional/Jorbely%20Vi%20C3%A7oso%20Torres.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOBRANSZKY, Enid Abreu; LAPLANE, Adriana Friszman. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de Pierre Bourdieu. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

FAJARDO, Vanessa. MEC amplia currículo alternativo para tirar ensino médio público da crise. **G1 Educação**. 17 de maio de 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/05/mec-amplia-curriculo-alternativo-para-tirar-ensino-medio-publico-da-crise.html>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In. REGO, Tereza Cristina (org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e o educador social. **Revista Ciências da Educação**. Americana, n. 19, p. 121-148, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação).

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Livraria Nobel, 1989.

MACHADO JÚNIOR, Wilton Antônio; ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: um gargalo na Educação Brasileira. **Universitári@ - Revista Científica do Unisalesiano**, Lins, ano 4, n.8, jan/jun de 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. Os 10 maiores problemas da educação no Brasil (e suas possíveis soluções). **Nova Escola**. São Paulo, abr/ago de 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marque Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação em Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Novo objeto da Sociologia da Educação. In. **Paideia**, Ribeirão Preto, p. 91 – 103, fev./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>>. Acesso em: 01. nov. 2014.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In. ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, Rubenil da Silva. **Literatura, leitura e prazer**: a formação de leitores usando o computador como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio do Centro de Ensino Estado do Ceará em Bacabal-MA. Monografia (Especialização). Mídias na Educação, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In. BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

POMAR, Wladimir. Debatendo classes e lutas de classes no Brasil. In. FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO; Partido dos Trabalhadores. **Classes sociais no Brasil de hoje**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. Tese (doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84NQZ9>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. In. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SANTOS, R. Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: Reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In. GOETTERT, J. D.; SARAT, M. (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun/jul/ago, 2002.

_____. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In. REGO, Tereza Cristina (org). **Educação, escola e desigualdade** São Paulo: Segmento, 2011.

_____. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE**, Porto Alegre, v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <[http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/Olinto Silva INFORMAREv1n2.pdf](http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/Olinto%20Silva%20INFORMAREv1n2.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SILVA, J. S. **Por que uns e outros não?** – Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOUSA, Túlio Augusto Silva e. **O inato e o aprendido:** a noção de *habitus* na Sociologia de Pierre Bourdieu. Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2375/>. Acesso em: 07 set. 2014.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**. Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.

VAN ZATEN, A. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da Sociologia da Educação na França e na Inglaterra. In. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 12, set/out/nov, 1999, p. 48 – 58.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In. PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs). **Sociologia da Educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos alunos do Centro de Ensino Estado do Ceará

DESEMPENHO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR: Processos de educação no município de Bacabal

INVESTIGAÇÃO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nagylla Dias Oliveira

Roteiro de Entrevistas

- 1) Qual o grau de escolaridade de seus pais? (nível fundamental, médio, superior, um desses níveis incompleto ou sem escolaridade)
- 2) Qual a profissão de seus pais?
- 3) Seus pais incentivam você a ter contato com o mundo da leitura? Que tipo de leitura?
- 4) Você tem acesso a outras formas de cultura, diferentes da cultura escolar? (cinema, teatro, etc.)
- 5) Quando não está no ambiente escolar, o que você mais costuma fazer?
- 6) Frequenta algum outro espaço sem ser a escola? Que espaço é esse?
- 7) Que tipos de experiências são vivenciadas por você em outros espaços diferentes do escolar?
- 8) Em que essas experiências contribuem para o seu processo de formação?
- 9) Tais experiências influenciam em seu desempenho escolar?

- 10) Tem contato com algum idioma? (iniciou estudos de línguas estrangeiras)... Você acha importante conhecer outro idioma? Por quê?
- 11) Quais as opções de aprendizado e saberes que a escola oferece fora da experiência de sala de aula?
- 12) Existem projetos ou programas específicos que complementam o processo de aprendizado? (oficinas, música, etc..)
- 13) Como você organiza seu tempo para os estudos?
- 14) Em casa, existe um espaço específico e uma programação de estudos? Caso sim descreva essa rotina.
- 15) Como você percebe seu ambiente escolar? Ele contribui para um aprendizado satisfatório?
- 16) Que aspectos você aponta como favoráveis e desfavoráveis ao desempenho escolar de jovens que estudam neste estabelecimento de ensino?
- 17) Qual a sua percepção da educação pública de Bacabal voltada para jovens na faixa de idade em que você se encontra? (Ensino Médio).
- 18) Quais as suas expectativas quanto à continuidade de seus estudos? Pretende ingressar no ensino superior?
- 19) Em sua opinião, a escola proporciona condições para um desempenho escolar satisfatório?
- 20) Em linhas gerais, o que você define por desempenho escolar?

ANEXOS

ANEXO A: Índices de Avaliação Nacional e do Estado do Maranhão da 3ª Série do Ensino Médio

Índices nacionais do desempenho do Ensino Médio

Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2823320>>. Acesso em: 15.nov. 2014.

Índices da Avaliação do Ensino Médio do Estado do Maranhão



IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Rede de ensino: Série / Ano:

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	2.5	2.6	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2822349>>. Acesso em: 15.nov. 2014.