



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação

Márcia Conceição Alves Lopes Soares

**CAPITAL CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

São Gonçalo,
2012.

S676 Soares, Márcia Conceição Alves Lopes.

Capital cultural e a educação escolar de crianças das camadas populares: questões para reflexão. / Márcia Conceição Alves Lopes Soares. – 2012.
60f.

Orientadora: Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação. 2. Exclusão social. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação. III. Título.

CDU 37.014.2

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia.

Assinatura

Data

Márcia Conceição Alves Lopes Soares

**CAPITAL CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo,
2012.

Márcia Conceição Alves Lopes Soares

**CAPITAL CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Graduada em
Licenciatura Plena em Pedagogia pela
Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Profª Drª Lúcia Velloso Maurício (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo,
2012.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a Deus, a minha mãe Maria das Graças, ao meu marido Rogério e a minha filha Carolina, por todos os desafios que me ajudaram a superar durante esta e as demais caminhadas e pela conquista desta vitória.

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente a Deus, por todas as conquistas e pela força e determinação que me envolveram durante toda a minha caminhada.

- A minha filha Carolina, por compreender a minha ausência nos momentos em que estive envolvida com os estudos e pela contribuição de suas idéias surpreendentes. Sinto muito orgulho da filha que tenho.

- Aos meus pais, em especial a minha mãe, mulher de quem me orgulho e que sempre esteve ao meu lado com o seu amor incondicional, sem nunca medir esforços para me ajudar a realizar os meus sonhos. Sem o seu apoio, certamente a minha caminhada teria sido mais árdua.

- Ao meu marido Rogério, pelo amor e dedicação que tem me dispensado, por compreender a minha ausência nos momentos em que me dedicava ao Curso de Pedagogia, por estar sempre ao meu lado nas horas mais difíceis da minha vida e por nunca ter me deixado desistir dos meus sonhos. Ele é muito especial para mim.

- A minha avó, Maria da Conceição (in memoriam), que mesmo sem ter ido à escola, sempre me incentivou a estudar.

- A minha tia Vilma, que me apoiou em momentos difíceis da minha vida.

- A minha orientadora, professora Maria Tereza Goudard Tavares, cuja sabedoria é admirável. Obrigada pelo incentivo nas horas de desânimo, pela segurança nos momentos de incertezas e pela dedicação durante todo o período em que estive envolvida com a produção deste trabalho. A sua contribuição foi essencial para a conclusão desta monografia.

- A todos os professores que me transmitiram amplos conhecimentos propiciando uma transformação em minha vida, de modo que nunca mais serei a mesma.

- À professora Sônia Câmara, pessoa inesquecível, que além de contribuir para a construção do pré-projeto desta monografia, propiciou a minha participação no seu grupo de pesquisa, passagem importante, durante a qual despertei o olhar pesquisador.

- As minhas amigas do Curso de Pedagogia.

- À direção, professores, demais funcionários e alunos da Escola Municipal Honorina de Carvalho, que me receberam com carinho e atenção e contribuíram de maneira satisfatória para a minha pesquisa.

- Aos meus colegas de trabalho que sempre me incentivaram.

- Finalmente, aos meus familiares e a todos que de alguma maneira participaram da minha trajetória acadêmica e acreditaram em mim.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

Numa sociedade profundamente estratificada como a nossa, constituída por desigualdades sócio-culturais e formada por sujeitos que apresentam cada qual a sua subjetividade, seria muito complexo, porém, não impossível, pensarmos numa educação escolar pública de qualidade para todos. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é abordar questões sobre o cotidiano escolar das crianças provenientes das camadas populares, que por apresentarem capital cultural diferente das classes mais favorecidas, vêm sofrendo estigmas preconceituosos ao encontrarem dificuldades em compreender alguns conteúdos do currículo adotado na escola, cujo currículo tem sido pensado para um tipo ideal e homogêneo de estudantes. Norteadas pelo conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (1998), a pesquisa realizada, buscou encontrar algumas pistas que possam contribuir para a discussão e a superação de mecanismos de exclusão que algumas crianças dessas camadas têm sofrido, tendo em vista a questão do capital cultural na escola. Percebemos que a escola pública, vista ainda, como principal responsável pela transmissão do capital cultural institucionalizado, poderá estar contribuindo para questionar essas desigualdades, a partir do momento que passar a reconhecer a questão da pluralidade cultural no cotidiano das práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: capital cultural; camadas populares; exclusão social; espaço escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cena do Filme “Tempos Modernos”	18
Figura 2	Sala de leituras do Colégio Municipal Honorina de Carvalho.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	TAXAS DE RENDIMENTO – Taxas de Reprovação das Escolas Mun. Urbanas do Brasil, Rio de Janeiro e Niterói – Ensino Fundamental 6º ao 9ºano.....	26
Gráfico 2	TAXAS DE RENDIMENTO – Taxas de Abandono das Escolas Mun. Urbanas do Brasil, Rio de Janeiro e Niterói – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano.....	28
Gráfico 3	FAIXA ETÁRIA – ALUNOS 9º ANO.....	42
Gráfico 4	ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	43
Gráfico 5	ESCOLARIDADE DAS MÃES.....	44
Gráfico 6	COM QUEM RESIDEM OS ALUNOS.....	45
Gráfico 7	ALUNOS QUE GOSTAM DE LER.....	45
Gráfico 8	ALUNOS QUE VISITAM MUSEUS.....	46
Gráfico 9	ALUNOS QUE VÃO AO CINEMA.....	46
Gráfico 10	ALUNOS RETIDOS.....	49
Gráfico 11	A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA COMO FATOR PREJUDICIAL AO ALUNO.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	TAXAS DE RENDIMENTO – Taxas de Reprovação das Escolas Municipais Urbanas.....	26
Tabela 2	TAXAS DE RENDIMENTO – Diferença de Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Niterói x Rio de Janeiro e Niterói x Brasil.....	27
Tabela 3	TAXAS DE RENDIMENTO – Taxas de Abandono das Escolas Municipais Urbanas.....	28
Tabela 4	TAXAS DE RENDIMENTO – Diferença de Taxa de Abandono no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Niterói x Rio de Janeiro e Niterói x Brasil.....	29
Tabela 5	TAXAS DE RENDIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE NITERÓI – 2008.....	31
Tabela 6	TAXAS DE RENDIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE NITERÓI – 2009.....	32
Tabela 7	TAXAS DE RENDIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE NITERÓI – 2010.....	33
Tabela 8	TAXAS DE RENDIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE NITERÓI – 2011.....	34
Tabela 9	FAIXA ETÁRIA – ALUNOS 9º ANO.....	42
Tabela 10	ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	43
Tabela 11	ESCOLARIDADE DAS MÃES.....	43
Tabela 12	COM QUEM RESIDEM OS ALUNOS.....	44
Tabela 13	ALUNOS QUE GOSTAM DE LER.....	45
Tabela 14	ALUNOS QUE VISITAM MUSEUS.....	46
Tabela 15	ALUNOS QUE VÃO AO CINEMA.....	46
Tabela 16	ALUNOS RETIDOS.....	49
Tabela 17	A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA COMO FATOR PREJUDICIAL AO ALUNO.....	49
Tabela 18	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	51
Tabela 19	CONCEITOS PERÍODO LETIVO 2011.....	53
Tabela 20	CONCEITOS PRIMEIRO TRIMESTRE 2012.....	53

LISTA DE SIGLAS

BR	Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FME	Fundação Municipal de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes Bases Educacionais
NT	Niterói
RJ	Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: A FUNÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA ESCOLA.....	16
1.1	Aspectos históricos e sociais.....	16
1.2	O sistema de ensino no Brasil a partir do século XX.....	19
1.3	Concepção de capital cultural na visão do sociólogo Pierre Bourdieu.....	20
1.3.1	Capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado.....	20
1.3.2	Posição da escola frente ao capital cultural das classes populares.....	21
1.4	Apropriação do pensamento de Pierre Bourdieu por intelectuais brasileiros.....	22
1.5	As aspirações das camadas populares diante ao novo valor dos diplomas escolares.....	23
1.6	No que pode resultar a maneira como vem atuando o sistema educacional brasileiro.....	25
1.7	Algumas informações estatísticas das Escolas Municipais Urbanas de Niterói... 	25
2	A PESQUISA DE CAMPO: Algumas questões metodológicas sobre o trabalho na Escola.....	36
2.1	Projeto: A VOZ/VEZ DO LEITOR.....	37
2.2	Questionário aplicado nas turmas de 9º ano.....	39
2.3	Análise dos dados coletados.....	42
2.4	Organização do ensino em ciclos.....	51
2.5	Forma de avaliar nos ciclos.....	54
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS.....	55
4	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho monográfico foi tecida a partir da experiência vivida durante a realização do Estágio Supervisionado I, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia, cursada no segundo semestre de 2009, numa pré-escola pública situada no Município de Niterói. Na tentativa de melhor compreender a realidade deste local, pude perceber que alunos de escola pública, normalmente oriundos das camadas populares, infelizmente, ainda acabam sendo vítimas de estigmas preconceituosos por sua condição sócio-cultural – situação que me causou uma profunda inquietação. Comecei então a pesquisar, e, à medida que eu lia, a minha indignação tornava-se ainda maior, pois percebia que o que eu havia presenciado era apenas “uma” de “muitas situações” as quais os integrantes das classes populares eram submetidos. Exemplo disso é o desabafo de uma professora citada por Patto (1990, pp.115-116) no texto “A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro”.

(...) Não têm mesmo chance de aprender. A gente tem que ensinar o máximo que eles podem, mas dar a mesma matéria que eu dava na escola particular, nem pensar. A linguagem tem que ser bem diferente, não adianta dizer que não. Eles não têm capacidade de aprender, além disso, e se chegarem a ler, escrever e fazer conta direito já estou bem feliz. Se quiserem e forem esforçados conseguem de sair bem na vida (...) Eu sou especialista, fiz Faculdade, sou especialista em educação (...) e faço questão de mostrar isso a essas mães ignorantes e que não têm consciência (...).

Diante deste quadro, podemos perceber, mesmo que paradoxalmente, como ainda na realidade escolar brasileira, os alunos oriundos das camadas populares são estigmatizados dentro do âmbito da escola. Esta inferioridade demarcada, quase que exclusivamente, pela ausência de capital cultural, é segundo Schwarz (1973), uma demonstração de que nas idéias liberais propagadas, entre elas a “igualdade de oportunidades” se apresentam hoje quase tão “fora do lugar” quanto se apresentavam no Brasil escravocrata. Os alunos acabam se convencendo da incapacidade para obter êxito escolar e social, e que a melhor opção é a auto-exclusão, visto que, “Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.” (BOURDIEU, 1998, p. 224), o que mais tarde só lhes proporcionará a ocupação de posições menos

valorizadas na hierarquia social. As reflexões de Chauí nos ajudam a pensar esta relação historicamente e humanamente perversa na qual o povo brasileiro estruturalmente é submetido:

À perfeição do autoritarismo invisível que faz do povo massa atemorizada pelo pavor do a-social e do detrito, isto é, de ser excluído do mundo humano por falta de competência, contrapõe-se o autoritarismo visível das elites “periféricas” para as quais o povo só não é temível quando teme e só teme quando a força o ameaça a cada momento. Todavia, seria superficial a cultivada e a bruta – como seria superficial imaginar um “atraso” institucional, responsável por essa diferença..” (CHAUÍ, 2007, p. 61)

Esta situação faz-nos pensar o capital cultural como um campo de dominação e de conservação dos interesses da classe dominante, o que passa a ter legitimidade na instituição escolar.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa monográfica foi investigar o processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar a influência do capital cultural que a criança traz para a escola no desenvolvimento do aprendizado escolar, procurando compreender de que maneira a escola, instituição responsável de um modo desigual, pela aquisição do capital cultural (BOURDIEU, 2008, p. 19), tem se relacionado com as diferenças culturais e quais as conseqüências resultantes dessa relação no espaço escolar.

Quanto à escolha da Escola Municipal Honorina de Carvalho para a realização da pesquisa, deve-se ao resultado obtido de uma pesquisa quantitativa, realizada no primeiro semestre de 2011, para atender à disciplina Sociologia II, ministrada pela professora Lúcia Veloso, através da qual identifiquei algumas divergências entre as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, apresentando indícios de que nesta escola há uma seleção dos alunos no que se refere ao êxito nos estudos, para posterior formação das turmas, o que procurei analisar durante a pesquisa de campo.

Para alcançar os objetivos definidos neste trabalho, realizei pesquisas bibliográfica e empírica, utilizando nesta última, abordagens quantitativas e qualitativas. Nos estudos bibliográficos, pautados em leituras de textos de Maria Helena Souza Patto, e Pierre Bourdieu, procurei dialogar sobre os fatores históricos e sociais para compreender em que

momento foi instituído o capital social das diferentes classes sociais e os mecanismos que determinaram a eliminação contínua das crianças menos favorecidas, além de procurar dialogar sobre os conceitos de capital cultural e herança cultural apresentados, especialmente por Bourdieu, o que me possibilitou compreender a maneira como são estabelecidas as diferenças culturais na escola pesquisada. Desse modo, procurei esclarecer a demarcação que os alunos sofrem, no âmbito escolar, em decorrência dessas diferenças.

Com a pesquisa empírica, realizada na escola referida acima, cujos objetos de estudos foram: o desempenho escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e o entendimento das relações estabelecidas entre estes e a escola e quais as conseqüências desta relação dentro do espaço escolar; procurei trabalhar em quatro etapas.

Na primeira etapa realizei a observação participante e registrei todo processo pedagógico; na segunda apliquei questionário que foram respondidos por alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental; na terceira entrevistei três alunos, uma diretora e alguns professores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Por último, analisei as informações observadas, os dados coletados dos questionários, as entrevistas e as transcrições dos resultados apresentados pelos alunos no desenvolvimento do aprendizado escolar.

Ao final, realizei a associação dos resultados obtidos das análises com os pressupostos teóricos que fundamentaram o meu trabalho e com os demais conceitos apreendidos no decorrer da minha graduação, que acrescidos às reflexões que estavam sendo realizadas durante todo o processo em que o trabalho estava sendo elaborado, me possibilitou compreender os fatos e conhecer a atual realidade da escola pesquisada, que provavelmente, reflete a de muitas outras escolas públicas brasileiras.

1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: A FUNÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA ESCOLA

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, pp.41-42)

O objetivo deste capítulo é abordar alguns aspectos fundamentais que contribuíram para a construção de idéias acerca das dificuldades de aprendizagem escolar, que há décadas, vêm sendo apresentadas predominantemente entre as crianças oriundas de “populações menos favorecidas”, isto é, das camadas populares.

Nessa perspectiva, será necessário reportar-me a alguns aspectos históricos e sociais ocorridos com o advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas de ensino e das ciências humanas – que possibilitarão reflexões a respeito da construção dessas idéias que deram origem às concepções dominantes sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Aspectos históricos e sociais

As revoluções política francesa e industrial inglesa vêm marcar uma nova era, conforme podemos perceber nas palavras de Hobsbawn:

a grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da ‘indústria’ como tal mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade ‘*burguesa*’ liberal; não da ‘economia moderna’ ou do ‘Estado moderno’ mas das economias e estados em uma determinada

região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e da França (1982. p.17).

O período de (1789-1848) constitui na Europa, palco de grandes conflitos sociais, pois foi neste período que se deu a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. E, social e politicamente falando, com o advento do capitalismo a monarquia foi totalmente varrida do regime político dominante; a nobreza e o clero destituídos do poder político e econômico e os artesãos e camponeses destituídos dos seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra para cultivar. Tal situação, além de engendrar uma nova classe dominante – a burguesia; provocará a emigração de grande número de pessoas das zonas rurais para os centros urbanos, que virá a constituir um tipo de trabalhador que integrará uma nova classe dominada – o proletariado. Serão estas pessoas que formarão o quadro de trabalhadores das indústrias e as populações pobres que se encontrarão concentradas nas cidades, submetidas às condições de trabalho insustentáveis e a exploração econômica, para atender aos moldes do novo modo de produção capitalista que vinha crescendo no seio do século XIX, ocasião em que se deu também a constituição dos estados nacionais modernos e o nascimento das ciências humanas. (PATTO, 1990)

De acordo com Patto, nesse novo modo de produção, os donos de indústrias, isto é, os capitalistas, utilizarão mecanismos técnicos e políticos que lhes garantam lucros fantásticos e conseqüentemente o acúmulo de capital. Em contrapartida, a situação do proletariado vai se agravar ainda mais, momento em que surge o trabalho alienado, cuja natureza poderá ser compreendida, segundo ela, através do *Primeiro Manuscrito Econômico e Filosófico*, Marx (Fromm, 1970) que:

propõe-se a desvendar a verdadeira natureza desse trabalho, dessa forma de trabalho na qual a) o trabalhador se sente contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário mas lhe é imposto, é trabalho forçado; b) o trabalho não é a satisfação de uma necessidade mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; d) o trabalhador não se pertence, mas sim a outra pessoa. (PATTO, 1990, p.15)

A sociedade industrial capitalista mudará definitivamente os rumos dos trabalhadores pobres que um dia sonhara com uma sociedade justa, democrática e igualitária. Na nova

ordem econômica e social que aponta em meados do século XIX, ao contrário da ascensão social tão sonhada, restarão a esses trabalhadores apenas a degradação e o trabalho alienado¹, no qual trabalharão excessivamente – ao extremo de seus limites físicos e psicológicos², para atender às necessidades dos capitalistas na obtenção de lucros. Por isso PATTO enfatiza:

(...) A sociedade colimada era o reino da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, da melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria; a sociedade real foi a do triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras, que através de seu esgotante trabalho cotidiano produziam a sua própria miséria e o enriquecimento crescente dos empresários. Esta contradição fundamental, instalada na medula do modo de produção capitalista, será o motor da história nos anos posteriores a 1848. (1990, p.17)



Figura 1 – Cena do filme “Tempos Modernos”

Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>. Acesso em 10/06/2012.

Dialogando com a autora citada, percebo ainda de forma pouco densa, como a sociedade capitalista contemporânea, baseada no lucro e na produção desigual de riquezas, não consegue produzir modos societários mais inclusivos, inclusive, a educação escolar brasileira é fruto desta sociedade capitalista produtora de desigualdades estruturais. (CHAUI, 2007).

¹-Que de acordo com a afirmação de Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, “o trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual. O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham.” (ANTUNES (org.); 2004; p.8)

²-Situação que poderá ser observada em algumas cenas do filme “Tempos Modernos”.

1.2 O sistema de ensino no Brasil a partir do século XX

De uma forma muito sucinta, e historicamente falando, na Europa, em meados do século XIX, a classe ascendente se torna a classe dominante e acaba transformando suas idéias em universais, tornado-as assim, senso comum, como podemos perceber na seguinte citação mencionada por Patto (1990): “no início do processo de ascensão, é verdade que a nova classe representa um interesse coletivo: o interesse de todas as classes não-dominantes”.

No Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, momento em que as classes trabalhadoras começam a se interessar pela escolarização, o interesse da classe dominante continua prevalecendo, visto que encontraremos aqui, assim como na França, como informa Bourdieu em *Introdução à Psicologia Escolar*, Patto (1997, p.37), uma pedagogia tradicional que irá garantir os privilégios dos detentores de capital cultural, onde se observará uma discriminação em que se procura favorecer o estilo valorizado socialmente e legitimado pelas classes dominantes.

Portanto, ao pensarmos no modo como foi estruturado o sistema de ensino e a aprendizagem no Brasil, precisamos entender como relevantes as considerações mencionadas acima, visto que Patto faz questão de lembrar o seguinte: “os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem num momento, em que o país vivia mergulhado num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura, segundo expressão de Cunha (1981), uma ‘cultura reflexa’ sobretudo sob a influência da filosofia e da ciência francesas” (1990, p.30).

Desse modo, podemos perceber que o sistema de ensino brasileiro foi institucionalizado nos mesmos moldes da estrutura européia, ou seja, que temos uma educação eurocêntrica, visto que por muito tempo o Brasil estivera envolvido num colonialismo cultural, sofrendo influência das idéias disseminadas pelos imigrantes europeus, cujas marcas ainda podemos perceber quando falamos de um sistema escolar no qual considera legítimo apenas o conhecimento pertencente à classe hegemônica por ser detentora de um capital cultural privilegiado e ignora o das classes populares pela falta de legitimidade ou atraso cultural, assim entendido, pela ausência de valores, normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes; o que nos suscita a reflexão sobre o conceito de

“*capital cultural*”. Tentar conceituar e entender as repercussões deste conceito no cotidiano escolar será o nosso próximo desafio.

1.3 Concepção de capital cultural na visão do sociólogo Pierre Bourdieu

Para Bourdieu (1998) o conceito de “*capital cultural*” é central na compreensão dos diferentes resultados no desempenho escolar apresentados pelos indivíduos oriundos das diferentes classes sociais. Assim ele afirma que:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (1998, p.71)

Percebemos então, que no entendimento do autor, o capital cultural é um empreendimento de aquisição de bens culturais, com valores simbólicos significativos, cuja transmissão se dá mais por vias extra-escolares – na maioria das vezes por intermédio das famílias, predisposto a influenciar no êxito escolar das crianças. E, que a distribuição desigual do capital cultural entre as classes e frações de classes sociais que ocorre numa sociedade capitalista é fator determinante responsável pela apresentação de diferentes resultados no desempenho escolar das crianças das diferentes classes sociais, ou seja, faz com que cada criança apresente o resultado acadêmico correspondente ao capital cultural que detém.

Além disso, ele nos sinaliza que o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

1.3.1 Capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado

De acordo com Bourdieu (1998), o *Capital Cultural Incorporado* é o capital que em seu estado fundamental está ligado ao corpo e depende de uma incorporação que se dá por meio da inculcação e da assimilação. Por ser pessoal, depende de tempo que deverá ser investido pelo próprio investidor. É uma aquisição onde o sujeito o faz de maneira totalmente

dissimulada e inconsciente, permanecendo assim, como parte integrante do seu corpo, ou seja, um habitus, não podendo ser transmitido de forma instantânea, por doação, ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Por estar ligado diretamente ao corpo e às suas funções biológicas, e por ser objeto de uma transmissão hereditária que é altamente dissimulada e até invisível, é acumulada ao próprio patrimônio hereditário do próprio sujeito. O *Capital Cultural Objetivado* é aquele que compreende um determinado número de propriedades, porém o que as define é a relação existente com a forma incorporada. Ele é transmissível em sua materialidade, como uma coleção de quadros, por exemplo, mas a sua apropriação dependerá do capital incorporado, por isso, será limitada às mesmas leis de transmissão deste último. Ele existe sob a forma material e simbólica, que pressupõe o capital econômico e o capital cultural respectivamente. O *Capital Cultural Institucionalizado* é o capital sob a forma de diplomas obtidos pelo reconhecimento institucional. Além de proporcionar a seu agente a certidão de competência cultural, confere um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, permitindo-o também uma relação de convertibilidade desse capital em capital econômico.

1.3.2 Posição da escola frente ao capital cultural das classes populares

Segundo Bourdieu, (IN PATTO, 1997, p.37) as instituições educacionais, cuja função tradicional é a de transmitir a cultura, de geração a geração, ao serem estruturadas com determinadas condições na pretensão de atingir interesses e ideologias da classe dominante, acabam realizando a distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais e reproduzindo, além de desigualdades na estrutura de classes, diferentes níveis de desempenho e de realização acadêmica.

Para o autor, isso ocorre em decorrência das democracias ocidentais contemporâneas procurarem manter o controle e a herança social através de formas indiretas de coerção – formas simbólicas, dentre as quais estão os significados culturais. Estes, quando valorizados socialmente, acabam legitimados e controlados pelos grupos e classes dominantes, que passam a exercer a dominação sobre as classes populares por meios simbólicos – que são mediados pela própria escola, reforçando assim, a divisão cultural e de *status* entre as classes e confirmando a posição de reprodutor da estrutura que o sistema educacional vem ocupando na sociedade. (PATTO, 1997, pp.37- 38)

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais 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 sociais (BOURDIEU, 1998, p.53)

Desse ponto de vista, percebemos que a escola, vista ainda como principal responsável pela transmissão do capital cultural institucionalizado, estará contribuindo perversamente para promover mais diferenças e concretizar as desigualdades culturais e sociais.

1.4 Apropriação do pensamento de Pierre Bourdieu por intelectuais brasileiros

É importante salientar que, por questões sociológicas e educacionais que vinham ocorrendo no campo educacional brasileiro, diversos intelectuais procuraram buscar explicações nos conceitos e resultados analíticos do autor.

São três as categorias de apropriação do pensamento do autor, que podem ser identificadas de acordo com: as referências ao autor, a incorporação de seu conceito ou da assimilação do seu modo de trabalho.

Segundo Catani, A. M., Catani, D. B. e Pereira, G.R.M. (Revista Brasileira de Educação, 2001, p.65), a apropriação mais comum é chamada de *apropriação incidental*, onde são feitas rápidas referências ao autor. É freqüente arrolar o nome do sociólogo nas referências bibliográficas, embora não o mencione na produção textual, e quando aparece é associado a outros autores (em geral Althusser, Baudelot...) classificando-o como “*reprodutivista*”. A outra forma é denominada de *apropriação conceitual tópica*, onde ocorre a utilização não sistemática de citações, e eventualmente de conceitos do autor, como o de capital cultural, reforçando os argumentos ou resultados obtidos de pesquisas pelos demais autores que dele se apropriam. Por último temos a *apropriação do modo de trabalho*, que correspondem às apropriações da utilização sistemática de noções e conceitos do autor, tais como *campo*, *estratégia*, *habitus* etc., preocupando-se também com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivamente etc.), procurando utilizar os utensílios desenvolvidos pelo autor para buscar dados empíricos.

Segundo informações contidas na Revista Brasileira de Educação (2001), a leitura dos textos de Bourdieu se deu obedecendo a seguinte trajetória:

- Suas obras só começaram a ser lidas com mais intensidade no Brasil, em meados da década de 1970, porém, as referências que eram feitas ao autor, eram apenas incidentais, e ocorriam esporadicamente.

- Por volta dos anos de 1980 a 1990, as apropriações do autor passam a ser mais intensificadas por críticos estudiosos. Nesse período, seus textos são vinculados à dicotomia “reprodução x transformação” por apresentarem instrumentos que favorecem a crítica da função reprodutivista da escola na sociedade capitalista, não fornecendo, porém, meios para agir, conforme afirma Saviani: Bourdieu é necessário (crítico), mas não suficiente (desmobiliza e não apresenta perspectivas para a ação transformadora dos agentes educacionais, para a luta de classes)

- A partir de meados dos anos de 1990, as leituras dos textos do autor vão sendo cada vez mais diversificadas, e fica evidente o interesse dos intelectuais por seus conceitos e modo de trabalho, fundamentados, especialmente na possibilidade de leituras menos ortodoxas e mais plurais da sociologia da educação francesa, da qual Bourdieu (sua equipe) ainda é uma das principais referências.

1.5 As aspirações das camadas populares diante ao novo valor dos diplomas escolares

Quanto às aspirações que os indivíduos das camadas populares produzem pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades, considero importante mencionar primeiramente algumas considerações feitas por Bourdieu em relação aos liceus franceses.

O autor enfatiza que ocorre uma defasagem entre essas aspirações devido ao grande número de jovens que buscam ascendência profissional e uma fase de desqualificação dos diplomas que são oferecidos. O novo valor atribuído e a atual função destes passaram a variar de acordo com a sua origem social, o que tem afetado todos os membros de uma geração escolar. Aqueles que conseguem concluir o ensino secundário sabem que o valor que é atribuído ao diploma conquistado não é o mesmo ao que fora às gerações precedentes. Além disso, os indivíduos oriundos das classes populares que se encontram excluídas do ensino, ao terem acesso ao ensino secundário, continuarão sendo “vítimas de uma nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior da escola” (PATTO, 2000, p.190).

Ou seja, esses indivíduos não deixarão sua posição de excluídos de imediato, pois em decorrência da má qualidade do ensino e o diploma desqualificado a que terão direito, só lhes restarão como aspiração às profissões menos rentáveis, pois as mais rentáveis – científicas, através das quais seriam valorizados socialmente na hierarquia social, serão para eles intransponíveis. Sendo assim, as aspirações, que, em outro tempo e para outro público haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas, hoje, com a massificação do ensino são frequentemente desmentidas pelo mercado escolar ou pelo mercado do trabalho.

A desilusão coletiva que resulta da defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades, entre a identidade social que o sistema de ensino parece prometer ou aquela que propõe a título provisório e a identidade social que oferece, realmente, para quem sai da escola, o mercado de trabalho, encontra-se na origem da desafeição em relação ao trabalho e com as manifestações de *recusa da finitude social*, aliás, raiz de todas as fugas e de todas as recusas constitutivas da “contracultura” adolescente. (BOURDIEU, 2008, p.136)

Essa estrutura desqualificada que o sistema escolar tem apresentado, causa um descontentamento aos jovens oriundos das camadas populares, pois os resultados obtidos de seus diplomas são inferiores aos obtidos pela geração precedente, o que predispõe que essa geração tem sido enganada e desiludida. Durante todo o percurso acadêmico são vítimas de tensões que diferem totalmente das sofridas pelos jovens das classes mais abastadas, e ao final de tanto sacrifício ainda percebem que a escolaridade que conquistaram não lhes servirá para obter a ascensão social almejada. Assim, poderão acabar internalizando sentimentos de impotência e de fracasso individual – situação que na verdade pode ter sido ocasionada por falhas no próprio sistema educacional.

Podemos perceber então, que para Bourdieu, os diplomas têm sido condutores de reprodução das diferenças sociais, e, que tanto as concepções de cultura quanto o paradoxo do que é designado por democratização escolar acumulados na sociedade, têm colaborado para reproduzir um capital cultural que privilegia apenas uma minoria, ou seja, a classe hegemônica. Pois as classes menos favorecidas acabam estigmatizadas, ou por falta de condições econômicas, ou por carência de meios simbólicos que os possibilitem se apropriarem de alguns bens culturais necessários ao êxito escolar.

No Brasil, de forma muito ampla, tem ocorrido algo parecido com os liceus franceses, porém o segmento mais atingido tem sido o Ensino Fundamental, no qual a eliminação das crianças pertencentes às famílias das classes menos favorecidas vem se perpetuando nas escolas como na expressão utilizada por Bourdieu, “excluídos do interior”. (PATTO, 2000, p.193)

1.6 No que pode resultar a maneira como vem atuando o sistema educacional brasileiro

Em respeito à Constituição Federal no que se refere à educação, o sistema educacional brasileiro tem adotado algumas medidas para garantir o acesso e permanência de todo cidadão ao ensino da Educação Básica. Para inserir e manter inseridas crianças e adolescentes que se encontram fora da escola, tem tomado iniciativas, dentre elas: a elaboração de projetos e programas de educação; novos critérios de avaliação da aprendizagem e a promoção automática. No entanto, poderá estar colaborando para a oferta de um ensino fragmentado, o que impossibilitaria seus beneficiários de alcançarem progressos tanto nos estudos quanto profissionais, infringindo assim, o que consta no Art. 22 da LDB/1996: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” É importante citar a legislação educacional em vigor, porque nos aspectos jurídicos e legais, o país sempre primou por uma profunda dicotomia entre o escopo avançado de nossas legislações, e a prática conservadora real de nossas instituições, em especial, as educacionais.

Ou seja, sem perceber, as escolas podem estar utilizando mecanismos perversos de exclusão, pois em decorrência da suposta fragmentação da qual me refiro acima, é possível que essas crianças não consigam alcançar os mesmos resultados acadêmicos daquelas que tiveram um ensino de qualidade, e conseqüentemente, as primeiras estariam expostas a estigmas preconceituosos, o que poderia levá-las a internalização de sentimentos de incapacidade e de fracasso³, classificados pela escola como dom natural individual – situação que provavelmente resultaria na auto-exclusão e possível abandono escolar.

1.7 Algumas informações estatísticas das Escolas Municipais Urbanas de Niterói

Para conhecer a atual situação de reprovação e de abandono das Escolas Municipais Urbanas de Niterói⁴, pesquisei em 21/03/2012, o site do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP), através do qual consegui obter dados empíricos referente às séries do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) das escolas de Niterói(NT), do Estado do Rio de Janeiro(RJ) e do Brasil(BR), possibilitando-me assim, além de analisar a situação das escolas do município citado acima, realizar a comparação dos seus indicadores com os das outras 02(duas) referências, conforme representação nos gráficos e tabelas abaixo:

Gráfico 1

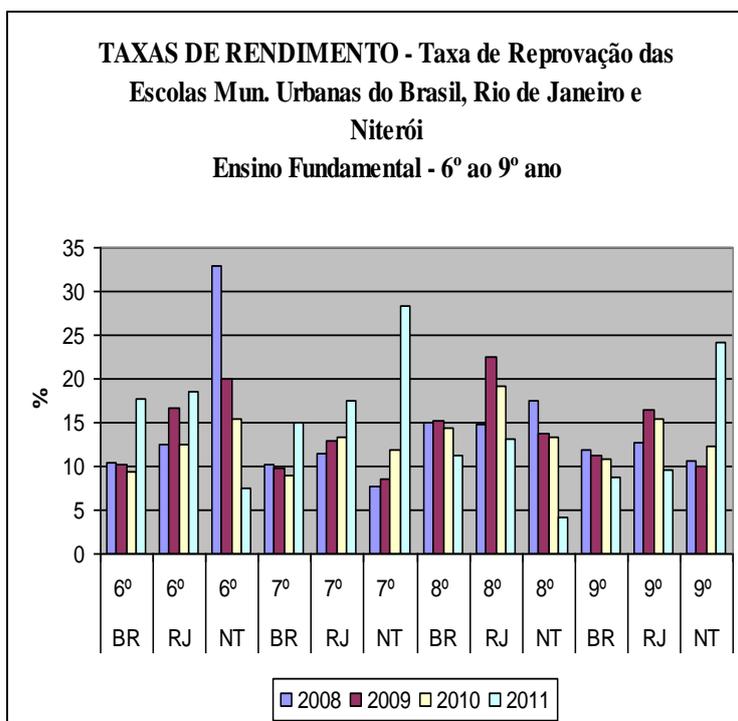


Tabela 1

	BR	RJ	NT									
	6º	6º	6º	7º	7º	7º	8º	8º	8º	9º	9º	9º
2008	10,4	12,4	33	10,3	11,5	7,7	15,1	14,8	17,4	11,9	12,7	10,7
2009	10,2	16,6	20,1	9,8	13	8,6	15,3	22,5	13,7	11,3	16,5	10
2010	9,3	12,6	15,4	9	13,3	11,8	14,3	19,2	13,4	10,8	15,4	12,2
2011	17,8	18,6	7,4	14,9	17,4	28,4	11,3	13,2	4,1	8,7	9,6	24,1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

³- No Brasil, já no ensino fundamental, algumas crianças das classes populares são submetidas a situações que refletiria a expressão utilizada por Bourdieu, “excluídos do interior” (Patto, 2000, p.193)

⁴- A escolha do município de Niterói foi devido ao meu interesse em conhecer os índices de reprovação e de abandono escolar da cidade onde eu moro.

Tabela 2

TAXAS DE RENDIMENTO – Diferença de Taxa de Reprovação										
no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano										
Niterói x Rio de Janeiro					e	Niterói x Brasil				
Ano	Série	NT	RJ	(%)		Ano	Série	NT	BR	(%)
			(%)	excedente				(%)	(%)	excedente
2008	6º	33	12,4	20,6		2008	6º	33	10,4	22,6
2008	7º	7,7	11,5	-3,8		2008	7º	7,7	10,3	-2,6
2008	8º	17,4	14,8	2,6		2008	8º	17,4	10,3	7,1
2008	9º	10,7	12,7	-2		2008	9º	10,7	11,9	-1,2
2009	6º	20,1	16,6	3,5		2009	6º	20,1	10,2	9,9
2009	7º	8,6	13	-4,4		2009	7º	8,6	9,8	-1,2
2009	8º	13,7	22,5	-8,8		2009	8º	13,7	15,3	-1,6
2009	9º	10	16,5	-6,5		2009	9º	10	11,3	-1,3
2010	6º	15,4	12,6	2,8		2010	6º	15,4	9,3	6,1
2010	7º	11,8	13,3	-1,5		2010	7º	11,8	9	2,8
2010	8º	13,4	19,2	-5,8		2010	8º	13,4	14,3	-0,9
2010	9º	12,2	15,4	-3,2		2010	9º	12,2	10,8	1,4
2011	6º	7,4	18,6	-11,2		2011	6º	7,4	17,8	-10,4
2011	7º	28,4	17,4	11		2011	7º	28,4	14,9	13,5
2011	8º	4,1	13,2	-9,1		2011	8º	4,1	11,3	-7,2
2011	9º	24,1	9,6	14,5		2011	9º	24,1	8,7	15,4

Analisando o gráfico 1 e as tabelas 1 e 2, foi possível perceber que através de cálculos matemáticos podemos identificar indicadores elevados de reprovação nas Escolas Municipais de Niterói. No entanto, comparando-as às escolas do Rio de Janeiro e as do Brasil, percebemos que as taxas excedentes que mais nos chamam a atenção correspondem aos períodos de 2008 (6º ano) e 2011 (7º e 9º anos).

Além disso, foi constatado em Niterói, em todos os anos, que as taxas de reprovação de alunos apresentam oscilações. Com exceção de 2011, nos demais períodos percebemos que no

6º ano está o maior índice de alunos reprovados; no 7º ano a taxa já é bem menor; no 8º ano volta a subir, sofrendo outra queda no 9º.

Gráfico 2

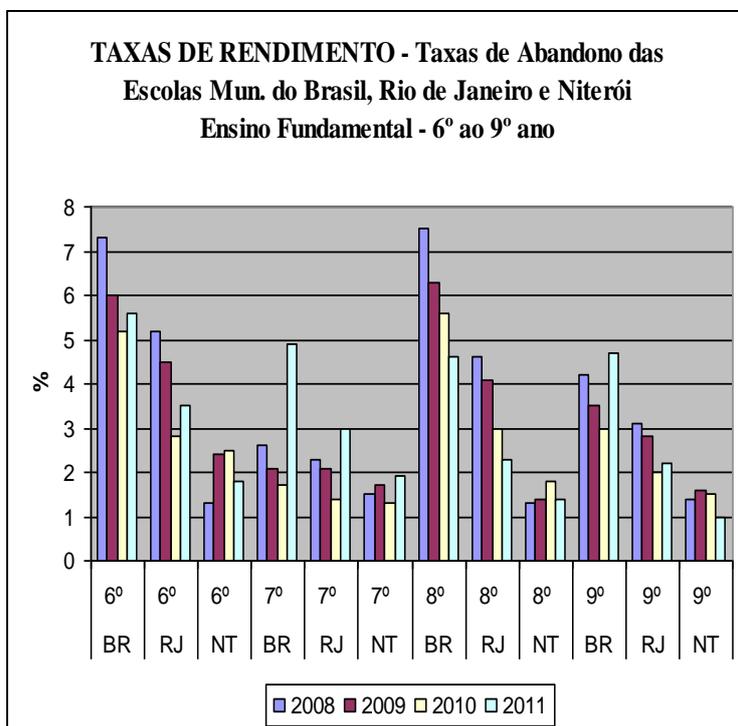


Tabela 3

TAXAS DE RENDIMENTO – Taxas de Abandono das Escolas Municipais Urbanas												
	BR	RJ	NT									
	6º	6º	6º	7º	7º	7º	8º	8º	8º	9º	9º	9º
2008	7,3	5,2	1,3	2,6	2,3	1,5	7,5	4,6	1,3	4,2	3,1	1,4
2009	6	4,5	2,4	2,1	2,1	1,7	6,3	4,1	1,4	3,5	2,8	1,6
2010	5,2	2,8	2,5	1,7	1,4	1,3	5,6	3	1,8	3	2	1,5
2011	5,6	3,5	1,8	4,9	3	1,9	4,6	2,3	1,4	4,7	2,2	1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Tabela 4

TAXAS DE RENDIMENTO – Diferença de Taxa de Abandono										
no Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano										
Niterói x Rio de Janeiro					e	Niterói x Brasil				
Ano	Série	NT (%)	RJ	(%) excedente		Ano	Série	NT (%)	BR (%)	(%) excedente
2008	6º	1,3	5,2	-3,9		2008	6º	1,3	7,3	-6
2008	7º	1,5	2,3	-0,8		2008	7º	1,5	2,6	-1,1
2008	8º	1,3	4,6	-3,3		2008	8º	1,3	7,5	-6,2
2008	9º	1,4	3,1	-1,7		2008	9º	1,4	4,2	-2,8
2009	6º	2,4	4,5	-2,1		2009	6º	2,4	6	-3,6
2009	7º	1,7	2,1	-0,4		2009	7º	1,7	2,1	-0,4
2009	8º	1,4	4,1	-2,7		2009	8º	1,4	6,3	-4,9
2009	9º	1,6	2,8	-1,2		2009	9º	1,6	3,5	-1,9
2010	6º	2,5	2,8	-0,3		2010	6º	2,5	5,2	-2,7
2010	7º	1,3	1,4	-0,1		2010	7º	1,3	1,7	-0,4
2010	8º	1,8	3	-1,2		2010	8º	1,8	5,6	-3,8
2010	9º	1,5	2	-0,5		2010	9º	1,5	3	-1,5
2011	6º	1,8	3,5	-1,7		2011	6º	1,8	5,6	-3,8
2011	7º	1,9	3	-1,1		2011	7º	1,9	4,9	-3
2011	8º	1,4	2,3	-0,9		2011	8º	1,4	4,6	-3,2
2011	9º	1	2,2	-1,2		2011	9º	1	4,7	-3,7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Ao analisar o gráfico 2 e as tabelas 3 e 4, foi possível perceber que a situação de abandono das Escolas Municipais de Niterói é diferente da reprovação, isto é – apresentando baixos índices, porém, apresenta oscilações nos períodos, igualmente à situação de reprovação. No entanto, se comparados aos das escolas do Rio de Janeiro e as do Brasil, percebemos que não há taxas excedentes.

A partir desses dados, inferimos então, que em todos os períodos analisados, o sistema escolar público de Niterói, apresenta as menores taxas de abandono escolar.

Verificando as taxas de reprovação e de abandono das Escolas Municipais do Brasil, Rio de Janeiro e Niterói, constatei em todas as três áreas, que as taxas de reprovação são as mais elevadas. No entanto, antes de considerá-las dados reais é necessário realizar estudos mais aprofundados, pois segundo informa Ribeiro: “Esta discrepância é consequência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência, mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema, ou então, são matriculados na mesma escola, como alunos novos na série.” (1991, p.9)

Com efeito, o Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Niterói requer maior atenção, pois de acordo com informações estatísticas, há décadas, a reprovação vem apresentando percentuais relevantes, o que nos remete refletir sobre o tipo de tratamento que tem sido oferecido às crianças dessas escolas, que vem apresentando resultados preocupantes no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisando o site do INEP, foi possível obter também, as taxas de rendimento das escolas municipais urbanas de Niterói, por escola, conforme demonstrado nas tabelas a seguir:

Tabela 5

Taxas de Rendimento das Escolas Municipais Urbanas de Niterói – 2008												
Nome da Escola	Aprovação				Reprovação				Abandono			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
E.M. ALTIVO CESAR	100	66,8	100	55,5	0	32,9	0	43,8	0	0,3	0	0,7
E.M. DR ALBERTO FRANCISCO TORRES	63,5	59,4	85,7	80	30,8	40,6	14,3	20	5,7	0	0	0
E.M. HONORINA DE CARVALHO	100	87,1	96	68,4	0	12,4	4	26,5	0	0,5	0	5,1
E.M. INFANTE DOM HENRIQUE	90,7	48,7	96	71,4	0	38,5	0	14,3	9,3	12,8	4	14,3
E.M. JOAO BRAZIL	99,3	82,2	100	100	0	12,6	0	0	0,7	5,2	0	0
E.M. JOSE DE ANCHIETA	59,7	44,4	92,5	46,9	39	55,6	5	51	1,3	0	2,5	2,1
E.M. LEVI CARNEIRO	74,3	79,3	92,6	61,3	24,3	18,9	1,5	37,1	1,4	1,8	5,9	1,6
E.M. MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS	95	59	100	94,1	3,3	35,9	0	5,9	1,7	5,1	0	0
E.M. RACHIDE DA GLÓRIA SALIM SAKER	94,9	69,3	97,3	59,1	5,1	30,2	2,7	40,4	0	0,5	0	0,5
E.M. SANTOS DUMONT	86,8	58,3	96,7	57,1	13,2	41,7	3,3	42,9	0	0	0	0
E.M. FRANCISCO PORTUGAL NEVES	96	61	82	64,5	3,2	38,1	15,7	35,5	0,8	0,9	2,3	0
E.M. PAULO FREIRE	100	64,9	100	79,1	0	28,9	0	20,9	0	6,2	0	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Tabela 6

Taxas de Rendimento das Escolas Municipais Urbanas de Niterói – 2009												
Nome da Escola	Aprovação				Reprovação				Abandono			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
E.M. ALTIVO CESAR	100	68,4	99,5	64,8	0	30,3	0	33,8	0	1,3	0,5	1,4
E.M. DR ALBERTO FRANCISCO TORRES	76,8	78,1	91,7	95,2	23,2	21,9	8,3	4,8	0	0	0	0
E.M. HONORINA DE CARVALHO	97,9	77,1	94,1	73,6	2,1	22,9	5,9	26,4	0	0	0	0
E.M. INFANTE DOM HENRIQUE	100	83,9	100	84,2	0	16,1	0	15,8	0	0	0	0
E.M. JOAO BRAZIL	95,9	84,1	94	87,1	4,1	14,2	0	12,9	0	1,7	6	0
E.M. JOSE DE ANCHIETA	87,3	63	100	74,4	7,6	29,6	0	20,5	5,1	7,4	0	5,1
E.M. LEVI CARNEIRO	96,2	79,3	100	96,6	0	18	0	3,4	3,8	2,7	0	0
E.M. MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS	86	52,6	94,9	67,4	12,3	46,2	5,1	32,6	1,7	1,2	0	0
E.M. RACHIDE DA GLÓRIA SALIM SAKER	95,7	73,6	98,6	75,7	1,6	25,1	1,4	14,7	2,7	1,3	0	9,6
E.M. SANTOS DUMONT	90	55,6	100	90	10	44,4	0	10	0	0	0	0
E.M. FRANCISCO PORTUGAL NEVES	93,7	92,4	6,9	14,8	6,3	7,6	0	0	0	0	0	0
E.M. PAULO FREIRE	100	87,1	8,2	15,7	0	12,9	0	0	0	0	0	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Tabela 7

Taxas de Rendimento das Escolas Municipais Urbanas de Niterói – 2010												
Nome da Escola	Aprovação				Reprovação				Abandono			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
E.M. ALTIVO CESAR	96,9	64	99	83,9	1,3	34,2	0,5	15,3	1,8	1,8	0,5	0,8
E.M. DR ALBERTO FRANCISCO TORRES	75	61,1	90,9	92,3	11,1	30,6	9,1	0	13,9	8,3	0	7,7
E.M. HONORINA DE CARVALHO	94	71,5	95,2	83,8	6	28,5	4,8	16,2	0	0	0	0
E.M. INFANTE DOM HENRIQUE	91,2	80	71,4	68,8	8,8	20	28,6	6,3	0	0	0	24,9
E.M. JOAO BRAZIL	97,7	68,4	98,8	98,5	1,5	29,8	1,2	1,5	0,8	1,8	0	0
E.M. JOSE DE ANCHIETA	92,9	76,4	92,9	55,2	1,2	20,8	7,1	24,1	5,9	2,8	0	20,7
E.M. LEVI CARNEIRO	86,5	70,6	92	72,3	13,5	24,4	4,5	27,7	0	5	3,5	0
E.M. MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS	95,5	63,4	88,4	88,6	4,5	33,8	11,6	8,6	0	2,8	0	2,8
E.M. RACHIDE DA GLORIA SALIM SAKER	95,8	80,5	95,2	84,6	1,2	15,1	4,2	10,7	3	4,4	0,6	4,7
E.M. SANTOS DUMONT	90,3	50	93,8	72,7	6,5	50	6,2	27,3	3,2	0	0	0
E.M. FRANCISCO PORTUGAL NEVES	95,4	74,1	92,3	72,4	4,6	25,9	7,7	27,6	0	0	0	0
E.M. PAULO FREIRE	94,5	69,4	92,7	78,8	4,7	26,5	7,3	18,2	0,8	4,1	0	3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Tabela 8

Taxas de Rendimento das Escolas Municipais Urbanas de Niterói – 2011												
Nome da Escola	Aprovação				Reprovação				Abandono			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
E.M. ALTIVO CESAR	88,6	67,6	98,4	73,6	7,7	30,1	1,1	25,4	3,7	2,3	0,5	1
E.M. DR ALBERTO FRANCISCO TORRES	79,2	67,6	100	70	18,8	26,5	0	30	2	5,9	0	0
E.M. HONORINA DE CARVALHO	98	71,6	97,9	73,2	2	28,4	2,1	26,8	0	0	0	0
E.M. INFANTE DOM HENRIQUE	88,4	66,7	65	64,3	2,3	30	0	0	9,3	3,3	35	35,7
E.M. JOAO BRAZIL	97,1	68,1	98,5	83,3	2,2	31,3	1,5	14,1	0,7	0,6	0	2,6
E.M. JOSE DE ANCHIETA	88,9	61	95,2	82,1	9,3	36,4	4,8	17,9	1,8	2,6	0	0
E.M. LEVI CARNEIRO	90,1	81,7	92,8	91,2	9,9	18,3	7,2	8,8	0	0	0	0
E.M. MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS	88,9	59,2	89,3	86,5	11,1	36,6	8,9	13,5	0	4,2	1,8	0
E.M. RACHIDE DA GLORIA SALIM SAKER	98,8	79,4	96,9	69,9	0,6	20	2,5	29,5	0,6	0,6	0,6	0,6
E.M. SANTOS DUMONT	90,3	50	71,4	85,7	9,7	37,5	21,4	14,3	0	12,5	7,2	0
E.M. FRANCISCO PORTUGAL NEVES	89,5	72	90,7	76	10,5	28	8,1	24	0	0	1,2	0
E.M. PAULO FREIRE	80,2	66,4	92,4	63,3	16,5	30,7	7,6	36,7	3,3	2,9	0	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

■ Colégio no qual realizei a minha pesquisa de campo.

Talvez, dentre outras questões, o que pode estar viabilizando tais resultados, é a maneira como o sistema educacional tem administrado o ensino que vem sendo oferecido às crianças que freqüentam essas escolas. Embora, segundo Bourdieu, “Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais freqüentemente, às diferenças de dons” (1998, p.41).

Não são raros os discursos que enfatizam que a educação é um direito de todo cidadão. No entanto, quando pensamos no que vem dizendo o autor acima citado, percebemos que o processo de ensino que é desenvolvido no ambiente escolar, de certo modo, exclui as crianças provenientes das camadas menos favorecidas, pois ao ignorar e inúmeras vezes não valorizar o seu conhecimento, acaba gerando situações que **as dificultarão participar do mesmo com êxito.**

Acredito serem desnecessários tais discursos quando não se tem um sistema educacional bem estruturado, preparado para oferecer uma *educação de qualidade que atenda a todos* e não apenas a uma minoria, como concretamente vem ocorrendo no Brasil.

Assim, percebemos que a tão sonhada escola pública democrática, onde se pretendia uma educação que ofereceria condições para erradicar as desigualdades sociais, tem nos apresentado ainda nos dias de hoje, resultados contraditórios. Pois, quando a escola resolve legitimar o conhecimento das camadas hegemônicas e adotá-lo como o mais apropriado para ser transmitido no ambiente escolar, desconsiderando o conhecimento das camadas populares; acaba se posicionando de maneira perversa para com estas últimas, oferecendo-lhes uma educação acobertada por idéias salvacionistas, mas que na realidade não deixa de ser excludente.

2 A PESQUISA DE CAMPO: Algumas questões metodológicas sobre o trabalho na Escola

A minha pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Honorina de Carvalho, localizada a Rua Professor José Peçanha, s/nº Pendotiba, Niterói – RJ. Nesta escola funciona o segundo segmento do Ensino Fundamental. Seu atendimento abrange os bairros de Matapaca, Maria Paula, Rio do Ouro, Badu e adjacências, uma região que vem crescendo de maneira pouco planejada, com muitos problemas urbanos, sobretudo de acesso da população aos serviços básicos, tais como água, luz, postos de saúde, escolas, transporte e segurança pública. O funcionamento da escola é realizado em dois turnos, manhã e tarde. Sendo que no turno da manhã atende as turmas de 7º e 8º anos, e no turno da tarde, atende as turmas de 6º e 9º ano. O ensino administrado nessa escola é organizado em Ciclos.

Ao procurar a diretora, a professora Sônia Oliveira, para falar do meu interesse em realizar a minha pesquisa monográfica naquela escola, fui gentilmente recebida. Após um diálogo que durou aproximadamente uma hora, a mesma informou que eu tinha livre acesso para realizar o meu trabalho e o que fosse de competência da área administrativa, eu poderia pedir diretamente à secretária. Além disso, me autorizou assistir às aulas, desde que eu combinasse primeiramente com o professor (a) responsável.

Com relação ao contato e acolhimento na escola, é interessante ressaltar que todos os funcionários aos quais me dirigi na tentativa de obter informações e coletar dados, me atenderam bem, sempre contribuindo de alguma forma para o aprofundamento dos dados coletados sobre a escola.

No desenvolvimento da pesquisa, tive a oportunidade de dialogar com a professora de matemática, que permitiu que eu assistisse às suas aulas nas três turmas e durante o tempo que fosse necessário; respondendo todas as perguntas que eu lhes fazia a respeito do processo de ensino e aprendizagem, além de me passar algumas orientações. No dia em que apliquei o questionário para os seus alunos, ela teve a gentileza de informá-los sobre a importância de uma pesquisa para a sociedade e ainda os pediu que respondesse as perguntas com veracidade, para que os resultados obtidos da pesquisa representassem dados reais e futuramente pudesse contribuir para melhoria da escola.

A professora Áurea Pereira, uma das responsáveis pelo projeto A VOZ/VEZ DO LEITOR, me concedeu uma entrevista na Sala de Leituras, durante a qual, me descreveu todo o processo do projeto. Ao final, me convidou para participar da próxima Roda de Culminância, a ser marcada posteriormente.

Embora eu tenha conseguido informações e dados suficientes para produzir o meu trabalho monográfico, tive a permissão da diretora, Sra. Sônia, para continuar na escola pesquisando.

2.1 Projeto: A VOZ/VEZ DO LEITOR

Entrevistada: Professora Áurea Pereira



Figura 2 – Sala de leituras do Colégio Mun. Honorina de Carvalho

Disponível em: <http://avozvezdoleitor.ning.com/>. Acesso em: 30/05/2012.

Segundo a professora Áurea, o objetivo do projeto é levar o aluno a ler com prazer, sem a realização de cobranças.

Inicialmente, ela faz a leitura da sinopse de cada obra disponível para o projeto – obras estas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói. E a partir daí, os alunos fazem a inscrição para apanhar emprestado o livro, cuja sinopse mais lhe despertou interesse. Os seis primeiros a fazerem a inscrição recebem como brinde, o livro escolhido.

Após os alunos terem lido os livros de sua escolha, é marcada uma data para a Roda de Culminância, que costuma ser realizada às quartas-feiras, de 10h00 às 12h00, por esse motivo, há necessidade de autorização dos pais para que os alunos participem da Roda, além da autorização para que as fotos dos mesmos possam estar sendo disponibilizadas no site do projeto: <http://avozvezdoleitor.ning.com/> .

O próximo passo é a Roda de Culminância, momento no qual são oferecidas oficinas, coordenadas pela professora, e os alunos participam apresentando os trabalhos que desenvolveram a partir da leitura que fizeram. Normalmente, esses trabalhos costumam ser: poemas, poesias, textos, imagens, etc., no entanto, ninguém é obrigado a apresentar o trabalho desenvolvido, podendo estar somente participando da Roda. Esta é realizada na Sala de Leituras da Escola Municipal Honorina de Carvalho, com acompanhamento de lanches que são oferecidos a todos ali presentes. Além disso, em cada Roda há sorteios de mais ou menos 03(três) livros.

A Sra, Marizete Santos, funcionária da Fundação Municipal de Educação de Niterói e responsável pelo projeto “A Voz/vez do Leitor”, costuma enviar, por semestre, 02 (duas) dinamizadoras à escola, em data e hora marcadas para realizar a Roda de Culminância organizada por ela.

Nas Rodas de Culminâncias organizadas tanto pela professora Aurea, quanto pela Sra. Marizete, os alunos participantes do projeto compartilham momentos preciosos, pois ali, costumam apresentar: o conhecimento que obtiveram a partir da leitura que fizeram; as habilidades que desenvolveram; a criatividade que possuem, dentre outras competências.

Na Escola Municipal Honorina de Carvalho, em 2011, o número de envolvidos no projeto era de aproximadamente 180 alunos. Hoje, o número de estudantes envolvidos com o projeto já ultrapassa este número.

Para tentar conhecer o perfil dos estudantes matriculados na escola, objetivando relacionar o perfil do contingente estudantil à questão do capital cultural, isto é, buscando conhecer um pouco mais as aspirações culturais dos estudantes atendidos pela escola, procurei a partir da aplicação de um questionário, investigar questões relacionadas ao capital cultural dos estudantes do 9º ano de escolaridade.

2.2 Questionário aplicado nas turmas de 9º ano

QUESTIONÁRIO

1) Idade: _____

2) Série: _____

3) Sexo:

Feminino. Masculino.

4) Até que série seu pai estudou?

Ensino Fundamental incompleto. (antigo 1º grau)

Ensino Fundamental completo.

Ensino Médio incompleto. (antigo 2º grau)

Ensino Médio completo.

Ensino Superior incompleto.

Ensino Superior completo.

Não sei.

5) Até que série sua mãe estudou?

Ensino Fundamental incompleto. (antigo 1º grau)

Ensino Fundamental completo.

Ensino Médio incompleto. (antigo 2º grau)

Ensino Médio completo.

Ensino Superior incompleto.

Ensino Superior completo.

Não sei.

6) Você mora com sua mãe?

Sim. Não.

7) Você mora com seu pai?

Sim. Não.

8) Caso você não more com a sua mãe e nem com o seu pai, então diga com quem você mora:

Avós. Tios.

Outros.

9) Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião?

Sempre. Nunca.

De vez em quando.

10) Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

Sim. Não.

11) Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

Sim. Não.

12) Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

Sim. Não.

13) Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

Sim. Não.

14) Além dos livros da escola você costuma ler outros livros?

- Sempre. Quase Nunca.
 De vez em quando. Nunca.

15) Você costuma visitar museus?

- Sempre. Quase Nunca.
 De vez em quando. Nunca.

16) Você costuma ir ao cinema?

- Sempre. Quase Nunca.
 De vez em quando. Nunca.

17) Você sempre estudou em escola pública?

- Sim. Não.

18) Você já ficou retido em alguma série?

- Não. Sim, um vez. Sim, duas vezes ou mais.

19) Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

- Não. Sim, um vez. Sim, duas vezes ou mais.

20) Quando você terminar a 8ª série (9º ano), você pretende:

- Somente continuar estudando. Continuar estudando e trabalhar.
 Somente trabalhar. Não sei.

21) Você já se sentiu excluído em sala de aula?

- Não. Sim, um vez. Sim, duas vezes ou mais.

Qual foi o motivo?

22) Os professores na sua escola costumam escutar o aluno?

- Sim. Não.

23) Em quais disciplinas você costuma apresentar dificuldades?

- Português. História. Química. Inglês. Educ. Física.
 Matemática. Geografia. Artes. Espanhol. Nenhuma.

24) Você acredita que o ensino da sua escola é de boa qualidade?

- Sim. Não.

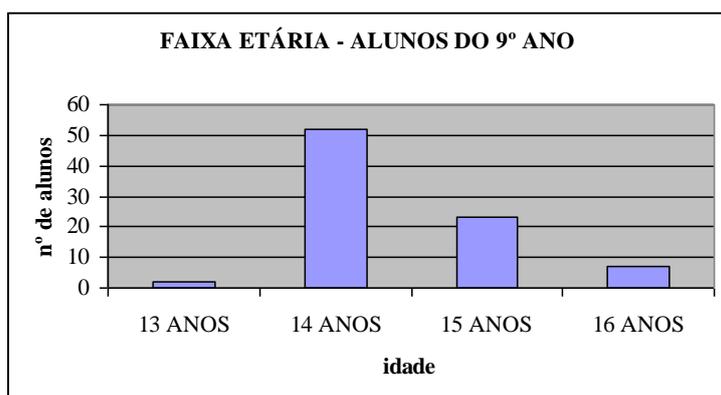
2.3 Análise dos dados coletados

Ao término da minha pesquisa de campo, organizei as informações observadas da forma mais sistemática possível. Sintetizei as informações obtidas num quadro, tabulando os dados coletados, o que possibilitou a produção de tabelas e gráficos. Tais procedimentos me permitiram conhecer e tentar aprofundar de forma mais analítica, a atual realidade dos estudantes da escola pesquisada.

Tabela 9

FAIXA ETÁRIA – ALUNOS 9º ANO	
IDADE	Nº DE ALUNOS
13 ANOS	2
14 ANOS	52
15 ANOS	23
16 ANOS	7

Gráfico 3

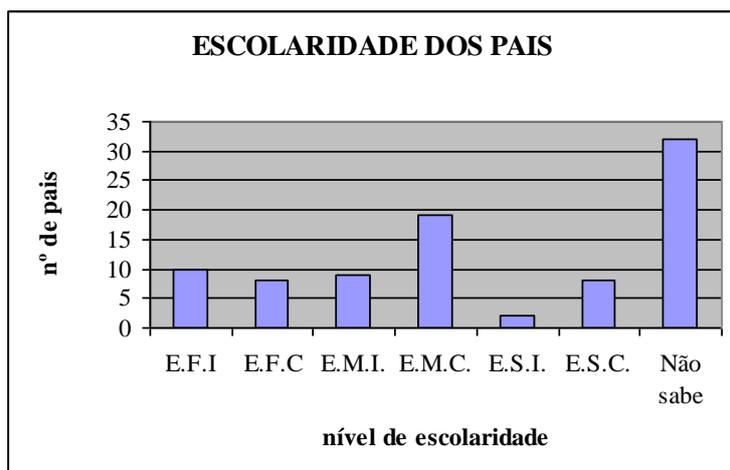


Analisando os dados da tabela 9, foi possível perceber que nesta escola não há grande distorção de série-idade nas turmas de 9º ano.

Se observarmos a tabela 16, identificaremos que somando o número de alunos que ficaram retidos uma, duas ou mais vezes, teremos exatamente a soma de alunos com 15 e 16 anos de idade. Portanto, podemos concluir que os mesmos não iniciaram na escola com atraso.

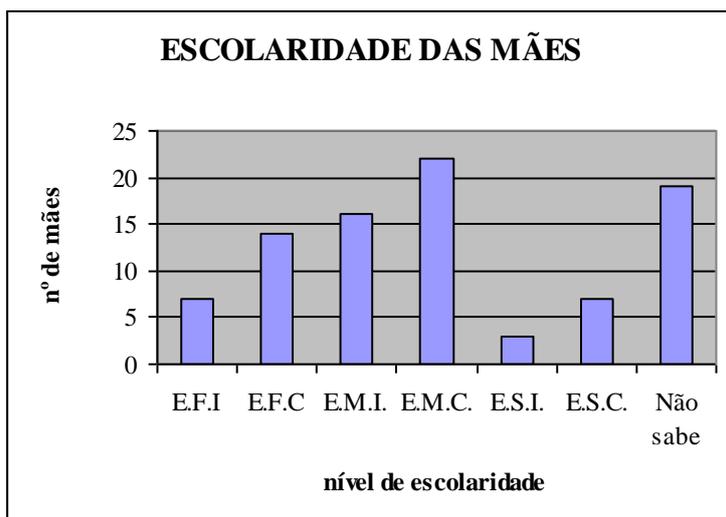
Tabela 10

ESCOLARIDADE DOS PAIS	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE PAIS
E.F.I. (ensino fund. incompleto)	10
E.F.C. (ensino fund. completo)	8
E.M.I. (ensino médio incompleto)	9
E.M.C. (ensino médio completo)	19
E.S.I. (ensino superior incompleto)	2
E.S.C. (ensino superior completo)	8
Não sabe	32

Gráfico 4**Tabela 11**

ESCOLARIDADE DAS MÃES	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE MÃES
E.F.I. (ensino fund.incompleto)	7
E.F.C. (ensino fund. completo)	14
E.M.I. (ensino médio incompleto)	16
E.M.C. (ensino médio completo)	22
E.S.I. (ensino superior incompleto)	3
E.S.C. (ensino superior completo)	7
Não sabe	19

Gráfico 5



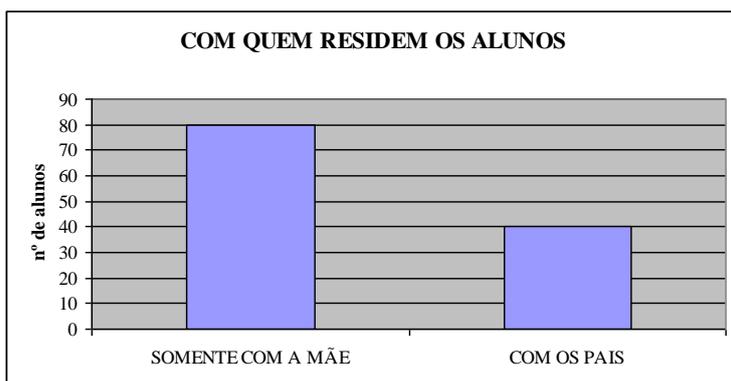
A partir dos dados contidos nas tabelas 10 e 11 e considerando que dos 88 alunos que responderam o questionário, 32 e 19 deles desconhecem a escolaridade do pai e da mãe, foi possível identificar que apenas 19 e 22 alunos têm, respectivamente, pais e mães que concluíram o ensino médio, nível de escolaridade alcançado pelo maior quantitativo estudantil.

Com base nestes dados, podemos inferir que as crianças que estudam nesta escola, pertencem a contingentes familiares que, talvez, não tiveram a chance de continuar os estudos, e, os que tiveram, poucos conseguiram ultrapassar o ensino médio. Além disso, foi possível identificar que as mulheres apresentam nível de escolaridade maior do que os homens, o que vem confirmado às estatísticas nacionais de maior escolaridade entre as mulheres no Brasil.

Tabela 12

COM QUEM RESIDEM OS ALUNOS	
	Nº DE ALUNOS
SOMENTE COM A MÃE	80
SOMENTE COM O PAI	44
COM O PAI E A MÃE	40

Gráfico 6



Ao analisar os dados da tabela 12, podemos identificar que apenas 40 alunos residem com o pai e a mãe na mesma casa, ou seja, aproximadamente 50% do total entrevistado.

Desse modo, percebemos que ultimamente as famílias vêm passando por mudanças em sua estrutura familiar, por exemplo, a separação de casais, que pode atingir o comportamento dos seus membros, refletindo muitas vezes, na expectativa de desempenho escolar da criança.

Tabela 13

ALUNOS QUE GOSTAM DE LER	
PERIODICIDADE	Nº DE ALUNOS
SEMPRE	26
DE VEZ EM QUANDO	40
QUASE NUNCA	8
NUNCA	14

Gráfico 7

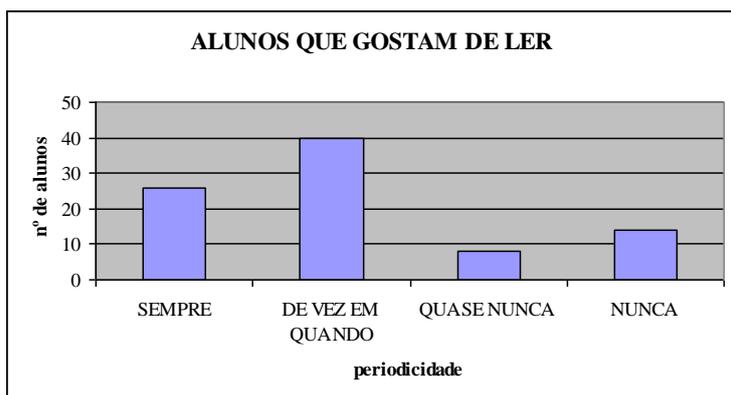


Tabela 14

ALUNOS QUE VISITAM MUSEUS	
PERIODICIDADE	Nº DE ALUNOS
SEMPRE	0
DE VEZ EM QUANDO	29
QUASE NUNCA	37
NUNCA	22

Gráfico 8

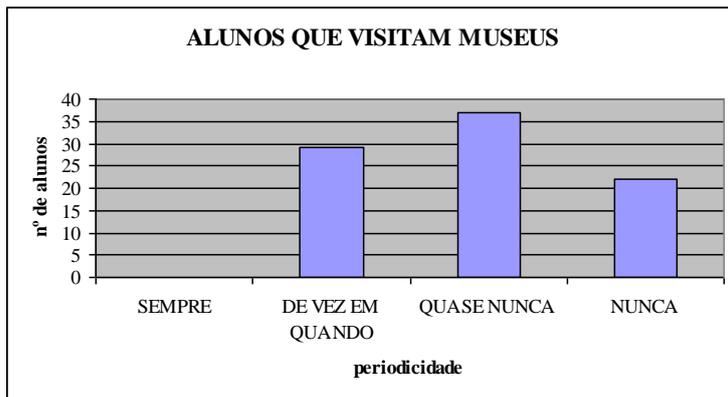
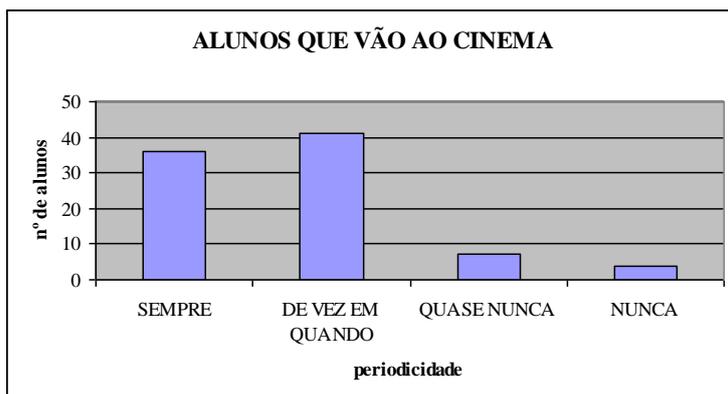


Tabela 15

ALUNOS QUE VÃO AO CINEMA	
PERIODICIDADE	Nº DE ALUNOS
SEMPRE	36
DE VEZ EM QUANDO	41
QUASE NUNCA	7
NUNCA	4

Gráfico 9



No que se refere às práticas culturais mencionadas acima, é possível perceber através dos números demonstrados nas tabelas 13, 14 e 15, que os alunos dessa escola não as realizam com frequência. Observe que na tabela “ALUNOS QUE GOSTAM DE LER”, apenas 26 alunos responderam “sempre”. Sabendo-se que, dos 40 que responderam que lêem “de vez em quando”, a realizam esporadicamente, segundo informações dos próprios leitores. Tãmanha foi minha preocupação ao verificar que 14 alunos nunca lêem outros livros, a não ser os didáticos utilizados em sala de aula. Ou seja, embora na escola venha sendo desenvolvido o projeto VOZ/A VEZ DO LEITOR, os alunos do 9º ano parecem pouco participar.

No âmbito de “ALUNOS QUE VISITAM MUSEUS”, os números apresentados causaram-me espanto, pois de acordo com as respostas do questionário aplicado, nesta escola não tem nenhum aluno no 9º ano que visita museus com frequência. Além disso, ainda podemos perceber que 37 responderam que “quase nunca” visitam e dos que visitam “de vez em quando”, o fazem devido a visitas realizadas pela escola; sem falar nos que “nunca” visitam, dado que corresponde a 22 alunos.

Quanto aos “ALUNOS QUE VÃO AO CINEMA”, a situação me parece razoável, pois 36 responderam que freqüentam “sempre” e 41 “de vez em quando”. Agora, eu precisaria aprofundar na minha pesquisa para tentar identificar o porquê da preferência pelo cinema, embora possa inferir sobre a questão de maior acessibilidade ao cinema por conta dos preços mais baratos e pelo fato dos cinemas ficarem localizados dentro dos shoppings. Embora no momento em que respondia o questionário, um aluno tenha informado que preferia cinema à leitura porque “A leitura era muito chata e o cinema era mais interessante”.

De acordo com Bourdieu, as práticas culturais são características fundamentais, que determinam a posição social que o indivíduo ocupa no processo produtivo de uma sociedade capitalista. Além disso, o autor enfatiza que a sociedade é uma “estrutura de classes” que vivem lutando entre si e, que “as classes se diferenciam, tal como no marxismo, pela sua relação com a produção, pela propriedade de certos bens, mas também pelo aspecto simbólico do consumo”. Conforme registros de estudos do autor, os indivíduos aumentam as visitas aos museus a partir do momento que ascendem economicamente e atinge maior nível na escola, o que esclarece maior visitação aos museus por pessoas de classe alta e nível superior. Além disso, as possibilidades de acesso e de obtenção de êxito escolar crescem de acordo com “a

posição de classe que se ocupa” e “as condições recebidas da formação familiar”. (IN: Diferentes, desiguais e desconectados. CANCLINI, 2007, pp.71-79)

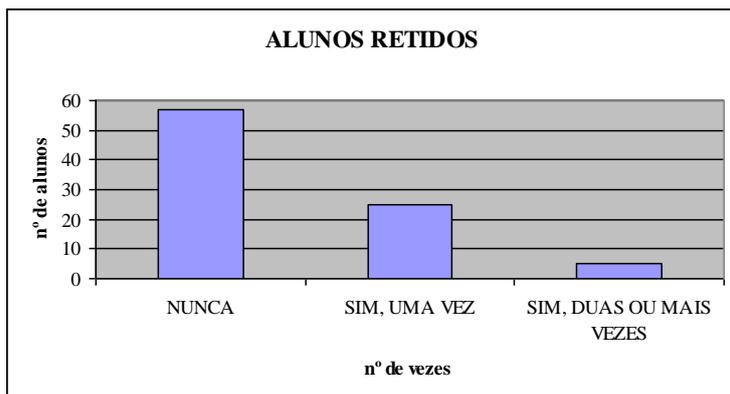
Para Bourdieu (2008, p.56), os gostos são afirmações de uma diferença inevitável. Enquanto as preferências estéticas da classe dominante fogem à necessidade de recursos econômicos, as das classes populares se limitam a esses recursos como também à distribuição desigual de recursos simbólicos, que os excluem da “sofisticação” nos hábitos de consumo, levando-os a carência do que lhes poderia tornar os outros “superiores”. Podemos perceber a presença dessa concepção numa descrição que farei a seguir: Em participação como ouvinte de um Seminário no Museu Casa do Pontal, de Arte Popular Brasileira, na Cidade do Rio de Janeiro, no mês de outubro de 2010, um dos palestrantes demonstrou uma apresentação em slide, na qual constava a imagem do Museu de Arte Moderna de São Paulo, e cujo entorno dispunha de uma belíssima obra de arte natural, que segundo ele, não era valorizada pelos visitantes. De acordo com o palestrante, esse fato talvez ocorresse em consequência da falta de conhecimento das pessoas em deciframos os significados e a função daquela obra, ou até mesmo da dificuldade em considerá-la como obra de arte, por sua exposição ao ar livre. Não me contentei e falei sobre a pouca ou nenhuma frequência aos museus por pessoas oriundas das classes populares, o que é recorrente talvez por não conhecerem os códigos culturais que os possibilitem decifrar as obras em exposição, o que normalmente ocorre devido ao precário capital cultural que herdaram de suas famílias. Por esse e por outros motivos, além da estética da estrutura do local da exposição e de toda a formalidade apresentada, tais pessoas não se sentem à vontade para frequentarem os museus, o que acaba transformando essa situação numa seleção ou exclusão social mesmo sem nada ter sido anunciado formalmente.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender mais facilmente a realidade dos alunos matriculados nesta escola, visto que, a partir dos resultados obtidos da pesquisa, foi possível constatar que a sua maioria pertence à famílias oriundas de classes populares, detentores de um capital cultural considerado precário no cotidiano escolar, perfil que possibilita compreender a pouca frequência dos estudantes às práticas culturais consideradas legítimas pela escola.

Tabela 16

ALUNOS	RETIDOS
NÚMERO DE VEZES	Nº DE ALUNOS
NUNCA	57
SIM, UMA VEZ	25
SIM, DUAS OU MAIS VEZES	5

Gráfico 10

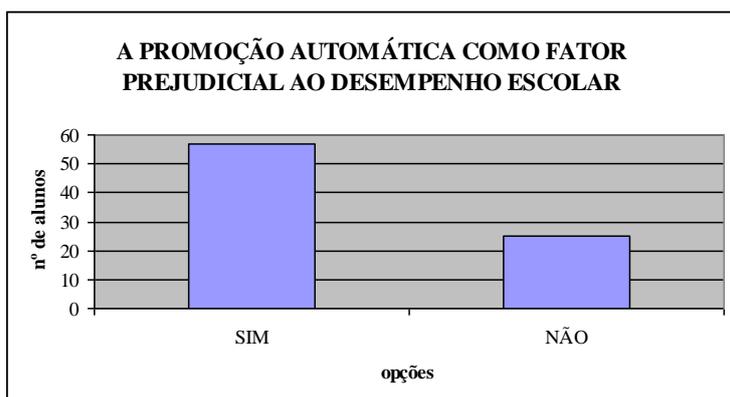


Em se tratando dos “ALUNOS RETIDOS”, podemos perceber que é relevante o quantitativo, pois somando o número de alunos que foram reprovados uma vez e duas ou mais vezes, identificamos que 30 alunos já ficaram retidos em algum ciclo, isto é, mais de 25% do total entrevistado.

Tabela 17

A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA COMO FATOR PREJUDICIAL AO ALUNO	
OPÇÕES	Nº DE ALUNOS
SIM	59
NÃO	25

Gráfico 11



Como podemos observar, 59 alunos responderam que a promoção automática prejudica o aluno. Já os 25 alunos que responderam que não prejudica, o fizeram pela possibilidade que esta lhes oferece de progredir nos Ciclos em que se encontram, mesmo não apresentando bom desempenho escolar. Esta análise foi possível devido a diálogos com os alunos que responderem o questionário, durante os quais surgiram comentários sobre as vantagens e desvantagens da promoção automática.

Embora eu não tenha representado em gráfico e tabela, 57% dos alunos responderam que as atividades desenvolvidas fora do espaço escolar tornam o aprendizado mais interessante. Percebi, porém, que quando ocorrem, não é possível atender a todos os alunos. Normalmente, são selecionados para participar dessas atividades, aqueles que se destacam no decorrer do período letivo – situação que demonstra a presença de mecanismo de exclusão para aqueles que não conseguem apresentar bom desempenho nos estudos.

Durante o período em que estive realizando a pesquisa na escola, participei de uma reunião na qual estava presente a Secretária de Educação Municipal de Niterói, Sra. Maria Inês A, de Oliveira. Embora a pauta a ser discutida fosse a obra que estava sendo realizada, houve momentos em que alguns professores articularam sobre as dificuldades encontradas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com eficiência. No entanto, saíram da reunião sem nenhuma solução concreta. Naquele momento, foi possível constatar que aquela escola carecia de vários recursos, principalmente humanos, para oferecer um ensino de qualidade.

2.4 Organização do ensino em ciclos

De acordo com a Portaria FME /878/2009, art. 2º, “O currículo das Unidades Municipais de Educação são pedagogicamente organizadas em Ciclos.”

O Ensino Fundamental por sua vez é organizado em 4 ciclos que compreende 9 períodos letivos, conforme tabela abaixo:

Tabela 18

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO		
CICLOS	ANOS	CONDIÇÃO PARA PROGRESSÃO
1	1 2 3	-Presença de 75% do total dos dias letivos ao final do período letivo.
2	4 5	-Presença de 75% do total dos dias letivos ao final do período letivo.
3	6 7	-Presença de 75% do total dos dias letivos ao final do período letivo. - Ao final do Ciclo, nível de aproveitamento regular em até duas disciplinas.
4	8 9	-Presença de 75% do total dos dias letivos ao final do período letivo. - Ao final do Ciclo, nível de aproveitamento regular em até duas disciplinas.

Como podemos perceber, nos quatro Ciclos, o aluno tem possibilidade de progressão no Ciclo em que se encontra, desde que, ao final de cada período letivo o mesmo tenha freqüentado no mínimo 75% do total dos dias letivos.

Ao final do 1º e 2º Ciclos, se cumprida a freqüência exigida, poderá prosseguir no Ciclo subsequente. Caso contrário permanecerá no mesmo Ciclo. Ao final do 3º e 4º Ciclos, além de cumprir a freqüência, não poderá apresentar nível de aproveitamento regular em mais de duas disciplinas, desconsiderando desse cômputo as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.

Apresentando nível de aproveitamento regular em até duas disciplinas ao final do 3º e 4º Ciclos, poderá prosseguir no Ciclo subsequente, porém, terá que fazer dependência das disciplinas em que ficará retido no Ciclo. Caso apresente este nível em mais de duas disciplinas, ficará retido no Ciclo em que se encontra. Além disso, estará sujeito à reprovação se apresentar nível de aproveitamento insatisfatório.

Consta da Portaria FME /878/2009, que o sistema de avaliação da Rede Municipal de Educação prevê que os alunos teriam “recuperação paralela ao longo de cada Ciclo”.

No decorrer da pesquisa de campo, ao perceber as dificuldades apresentadas por alguns alunos, procurei me informar sobre o funcionamento e resultados do Programa de Reorientação, programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, visando sanar as dificuldades daqueles alunos que apresentam baixo desempenho. Tamanha foi minha indignação ao saber que até aquele momento (maio/2012), a Fundação Municipal de Educação de Niterói ainda não havia encaminhado profissionais para desenvolver o programa naquela escola.

De acordo com os conceitos contidos nas tabelas abaixo (19 e 20), percebemos que no primeiro trimestre de 2012 os alunos continuam apresentando dificuldades em praticamente nas mesmas disciplinas que apresentaram ao término do período letivo de 2011. Caso não consiga superá-las, provavelmente serão reprovados, ou seja, foram beneficiados com a progressão, no entanto, estão sujeitos à reprovação ao final do Ciclo, o que nos suscita pensar que o modo com é organizado o ensino, parece contribuir lentamente para a exclusão desses alunos.

Tabela 19

CONCEITOS PERÍODO LETIVO 2011									
NOME	CIÊNCIAS	ARTES	ED.FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ESPAÑHOL	INGLES	PORTUGUES	MATEMÁTICA
Angélica*	E	C	B	D	E	E	E	E	E
Camélia*	D	C	B	D	E	D	D	E	E
Dália*	D	D	C	D	E	E	E	E	E
Iris*	D	C	C	D	E	D	D	D	E
Margarida*	D	D	B	D	E	E	E	E	E
Rosa*	D	C	C	D	E	E	E	D	E

*nomes fictícios

Tabela 20

CONCEITOS PRIMEIRO TRIMESTRE 2012									
NOME	CIÊNCIAS	ARTES	ED.FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ESPAÑHOL	INGLES	PORTUGUES	MATEMÁTICA
Angélica	E	C	C	E	D	E	E	E	E
Camélia	D	C	A	D	D	D	E	E	E
Dália	E	E	B	C	C	E	E	D	E
Iris	E	D	C	D	D	D	E	D	E
Margarida	D	E	B	E	D	E	E	D	E
Rosa	C	C	B	D	D	E	E	D	E

Níveis de aproveitamento:

A – Nível alto de aproveitamento

B – Nível bom de aproveitamento

C – Nível satisfatório de aproveitamento

D – Nível regular de aproveitamento

E – Nível insatisfatório de aproveitamento

2.5 Forma de avaliar nos ciclos

Segundo consta da mesma portaria, uma das formas como é organizado o Registro de Avaliação do aluno dos 3º e 4º Ciclos é: “Ao longo do processo, por meio de exercícios avaliativos, provas, trabalhos em grupo, pesquisas, seminários, fichas de avaliação e auto-avaliação do aluno ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações.”

Durante a pesquisa de campo, tive a oportunidade de assistir algumas aulas, através das quais foi possível acompanhar uma atividade pedagógica avaliativa e observar o comportamento dos alunos das turmas do 9º ano (4º Ciclo). Uma professora propôs aos alunos que formassem duplas para resolver alguns exercícios, no entanto, percebi que na maioria delas, apenas um componente se dedicava à proposta, enquanto o outro não demonstrava o menor interesse. Após analisar essa situação, cheguei à conclusão de que as atividades avaliativas quando desenvolvidas em duplas ou em grupos, muitas vezes acaba mascarando a realidade do desempenho de alguns alunos, visto que, mesmo não participando efetivamente, de alguma forma serão beneficiados na avaliação.

Ou seja, quando o professor propõe aos seus alunos uma atividade para ser desenvolvida em grupo, o que se espera normalmente, é que todos os envolvidos participem, contribuindo com a socialização de conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas, possibilitando ao professor que propôs a atividade, além de avaliar o nível de desempenho desses alunos; identificar competências e habilidades desenvolvidas por eles.

A partir do momento, que apenas alguns se esforçam para cumprir a proposta e todos de certa forma recebem uma nota, faz com que a avaliação, em alguns casos, não seja considerada um parâmetro confiável para identificar o nível de aproveitamento do aluno. Por isso, acredito que na avaliação das atividades em grupos, deveriam ser utilizados critérios mais rigorosos, de modo que, oferecesse condições para reconhecer o verdadeiro desempenho de cada aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

Considerando a nossa intenção de iniciar uma investigação preliminar sobre a questão do capital cultural e suas relações com o fracasso escolar de crianças das camadas populares, procuramos dialogar com o autor estudado, Pierre Bourdieu, cujo referencial teórico norteou a minha pesquisa monográfica. Segundo Bourdieu, o capital cultural é fruto de relações complexas, que se constituem na experiência cultural e de classe de cada sujeito, sendo que:

“Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos* (...). A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.” (1998, pp.41-42).

Percebemos então, que para Bourdieu, a família transmite aos seus filhos por meio de ações inculcadas, valores e saberes, ou seja, um certo capital cultural, que influencia determinadamente nos resultados de desempenho escolar. Embora, para mim, a escola, como responsável pela transmissão do capital cultural institucionalizado, tenha condições de reverter o capital cultural assegurado pela família em capital cultural escolar, possibilitando uma relação com a cultura legitimada, o que proporcionaria uma redução nas desigualdades sociais.

Considerando o que dispõe a CONAE, eixo III: “(...) que a concepção de **sucesso escolar** de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/da estudante (...). Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro.” (p.62);

Nesta perspectiva, as observações realizadas e os resultados obtidos das análises feitas a partir de informações e dados coletados durante a pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Honorina de Carvalho, foi possível constatar que, embora o capital cultural herdado da família possa contribuir de maneira satisfatória para o desempenho escolar do aluno, não é fator determinante. Além disso, a responsabilidade pela falta de êxito nos estudos

não poder ser atribuída unicamente ao aluno, visto que existem outros fatores envolvidos, conforme pudemos perceber.

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que, o capital cultural das crianças oriundas das camadas populares, mesmo que considerado precário pela escola, deveria ser considerado válido no processo de ensino aprendizagem, o que provavelmente as colocaria em condições de apresentar um melhor desempenho escolar, isto é, o capital cultural dos estudantes deveria ser levando em conta e ampliado pela escola, e não ignorado, como de modo geral é feito.

Com efeito, o sistema de Ciclos além de apresentar uma estrutura que carece de meios que os permita apresentar bons resultados, acaba proporcionando uma “certa comodidade” aos alunos. Pois ao terem conhecimento de que mesmo com nível de aproveitamento regular em duas disciplinas, que não é considerado um bom desempenho, poderão progredir no Ciclo em que se encontram, decidem relaxar nos estudos. Talvez por isso, as escolas que adotam o sistema de ciclos continuam apresentando índices elevados de reprovação ao final dos mesmos. A fala de um estudante no questionário pode ser considerada emblemática desta afirmativa: “Eu sempre fui medio nas aulas nem muito bagunceiro nem muito *queto* já tive varias notas vermelhas e acho que só passei por causa da aprovação automática porque eu sabia que não ia repetir e não fazia as coisas para ter nota boa”. Percebemos nesta resposta, que o aluno não utilizou pontuação, além de ter cometido vários erros de acentuação. Embora, o mais grave, seja a acomodação do estudante sobre um maior interesse no estudo.

Através da pesquisa monográfica identifiquei que a maioria dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no Ciclo em que se encontram, já vinha apresentando-as em Ciclos anteriores, ou seja, é um processo histórico e cumulativo. E, como a escola não dispõe de recursos humanos e materiais suficientes para solucionar esse quadro, é provável que essas dificuldades perdurem a cada Ciclo e, daí por diante, impossibilitando-os obter êxito na sua trajetória escolar.

Para superar o quadro que tem sido apresentado nas escolas públicas brasileiras, não basta o comprometimento dos alunos, é necessário o engajamento de todos os envolvidos no processo e a luta pelo fim da alienação. Precisamos nos conscientizar de que a partir do micro é que se constrói o macro. Já dizia Chauí: “O movimento das relações sociais gera para os

sujeitos a impossibilidade de alcançar o universal através do particular, levando-os a criar uma universalidade abstrata que não passa pela mediação do particular, mas por sua dissimulação e contra ele.” (2007, p.73). Para a autora esse movimento denominava-se “alienação”. Talvez, seja esse o motivo que tem nos impedido de construir um sistema educacional de referência.

No decorrer da minha pesquisa, ainda que de forma exploratória e inicial, procurei observar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquela escola, o que me permitiu identificar que o capital cultural que o aluno constitui no interior de sua família, não vem sendo considerado no desenvolvimento do aprendizado. Foi possível constatar também, que a escola, responsável de um modo desigual, pela aquisição de capital cultural (Bourdieu, 2008, p.19), vem assegurando aos seus alunos um capital cultural escolar que tem sido transmitido desigualmente, na medida em que transmite os conteúdos considerados por ela legítimos, desconsiderando a pluralidade cultural existente naquele ambiente escolar, o que tem proporcionado a maioria dos alunos, dificuldades para acompanhar o processo e obter êxito nos estudos. Alguns alunos por apresentarem falta de interesse pelos estudos acabam sendo estigmatizados pelos professores. Estes, por sua vez, demonstram esforços para solucionar as dificuldades apresentadas pelos primeiros, porém, se mostram desanimados por não conseguirem obter bons resultados. A escola, embora preocupada com os resultados apresentados pelos alunos, vem apresentando dificuldades para superar esse quadro, visto que não tem autonomia para solucionar a carência de recursos materiais e principalmente humanos tão necessários ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Diante destas questões, que com certeza necessitam de maior aprofundamento tanto empírico, quanto teórico, reafirmo a importância de na escola, professores, estudantes e a “comunidade escolar” mais ampla, se implicarem num projeto pedagógico e político, que possa, entre outras diretrizes, formular um currículo escolar que não aparte e fragmente as diferentes dimensões da formação humana, sejam estas epistêmicas, culturais, sociais e pessoais, dentre outras. A escola pública ainda é um espaço sócio-cultural fundamental nos processos de formação humana, e disputar a ampliação do que seja “capital cultural”, ampliando-o de forma coletiva na instituição escolar, ainda é um desafio potente a ser realizado.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento / Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. – 1ª reimpr. – São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. A diferença lida a partir da desigualdade. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Néstor Garcia Canclini; tradução Luiz Sérgio Henriques. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 48 de 10 de agosto de 2005. São Paulo: Escala, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). – 27ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Campinas, SP: CEDES, Vol. 28 nº 100-Especial, 2007. Quadrimestral.

HOBSBAWM, E. J. Os trabalhadores pobres. In: HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 4ªed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1982.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

_____(Org.). **Introdução à psicologia escolar**. – 3ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Campinas, SP: Autores Associados, Vol. 17, 2001. Quadrimestral.

Sites acessados:

BRASIL. Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais (INEP). Informações educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 21/03/2012.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Documento Final. Disponível em:<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 23/03/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Lei nº. 2272, de 16 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>>. Acesso em 26/05/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Decreto FME /9820/2006. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>>. Acesso em 26/05/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME /132/2008. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>>. Acesso em 26/05/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME /878/2009. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>>. Acesso em: 26/05/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Projeto: A VOZ/VEZ DO LEITOR. Disponível em: <<http://avozvezdoleitor.ning.com/>>. Acesso em: 30/05/2012.

A educação no Brasil na primeira metade do século XX. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/06/educacao-no-brasil-na-primeira-metade.html>>. Acesso em 10/06/2012.

BRASIL. Planalto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26/06/2012.