

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO BORJA-RS

## EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL PERFORMANCE: A CASE STUDY OF A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO BORJA-RS

Evandro Ricardo Guindani<sup>1</sup>

Yáscara Michele Neves Koga Guindani<sup>2</sup>

Maiquel Jardel Schneider<sup>3</sup>

**RESUMO:** O trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo construir uma reflexão em torno das políticas educacionais em relação ao rendimento escolar dos alunos. O *lócus* de pesquisa foram alunos do 9º ano do ensino fundamental, matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart de São Borja-RS. A hipótese norteadora da pesquisa foi de que as políticas educacionais não conseguem cumprir seu papel, de solucionar um problema público. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e quantitativa por meio de um estudo de caso com dois alunos. A análise dos dados buscou construir uma relação entre as políticas públicas e as condições socioeconômicas dos alunos com foco no rendimento escolar. Os resultados demonstram que a configuração da política educacional possui limitações em proporcionar melhorias no rendimento escolar em alunos com maior vulnerabilidade social.

**PALAVRAS-CHAVE:** política educacional, rendimento escolar, desigualdade social.

**ABSTRACT:** This paper is the result of a study that reflects on the effectiveness of educational policies in relation to students' school performance. The space of the study were 9<sup>th</sup> grade students in the municipal school of fundamental education Vicente Goulart de São Borja-RS. The hypothesis that guided the study was that educational policies are not able to fulfill their role of resolving a public problem.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica/SP (2002). Graduado em Filosofia pela Unifai/SP (1995). Professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Campus São Borja/RS, Brasil. evandroricardo1@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade; e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Borja/RS, Brasil. yascara.koga@gmail.com

<sup>3</sup> Especialista em Políticas Públicas e graduando em Ciências Humanas – Licenciatura na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (FSL). schneider\_schnaida@hotmail.com

The methodology used was a qualitative and quantitative approach in a case study with two students. The data analysis sought to construct a relationship between the public policies and the socioeconomic conditions of the students with a focus on school performance. The results show that educational policy has limited ability to improve school performance in students with greater social vulnerability.

**KEYWORDS:** educational policy, school performance, social inequality.

## Introdução

Nos últimos anos, verifica-se que a meritocracia vai adentrando no campo educacional principalmente nas políticas de valorização docente, conforme apontam os estudos de Koga (2009; 2013). De acordo com a autora (2013) no sistema capitalista o conceito de mérito vai adentrando nas esferas da sociedade e estruturando-se como um importante elemento na legitimação das disparidades econômicas e sociais entre pessoas e nações. Esta concepção provém do liberalismo, filosofia econômica segundo a qual, de acordo com Chauí (2001), os pobres que não se tornam proprietários são considerados fracassados e responsabilizados individualmente pelo seu fracasso. Assim de acordo com a autora, o burguês acredita que conseguiu uma propriedade graças ao seu trabalho; a riqueza é portanto resultado e mérito de empenho individual, conseqüentemente a pobreza é um demérito. A ideia da responsabilização individual defendida por Locke (1632-1704) na matriz teórica do liberalismo (CHAUÍ, 2001) aparece também no cenário educacional culpabilizando os professores, a escola e os alunos como os responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino.

Essa culpabilização direcionada para o aluno acaba por desconsiderar um contexto sociológico e político mais amplo onde o mesmo está inserido. Paralelo a essa lógica aparece a ideia do “mérito” (DUBET, 2008), onde o esforço pessoal é visto como o principal recurso e meio de alcançar um bom rendimento escolar, ou seja, o aluno que tem boas notas passa a ser visto como detentor de um dom, inteligente e dedicado, justificando e omitindo o papel determinante das questões sociais e culturais na esfera escolar. O papel do Estado é planejar e executar as políticas educacionais e as escolas bem como os indivíduos, seja eles alunos ou professores – nessa lógica do mérito - precisam se responsabilizar pela eficácia dessas políticas.

O atual sistema de avaliação da educação como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acaba responsabilizando a escola pelo

aumento deste índice, pressionando a mesma para diminuir a repetência dos alunos e fomentar um maior rendimento escolar. A grande questão que se coloca é que as políticas educacionais não conseguem atingir a raiz dos problemas que estão no contexto sócio econômico e familiar dos alunos. Ela não consegue cumprir seu papel de política pública quanto ao enfrentamento do problema público (SECCHI, 2012) que na esfera educacional pode ser desdobrado em vários elementos tais como: dificuldade de aprendizagem, baixo rendimento escolar, evasão e abandono, repetência e distorção idade-série, dentre outros. Ao não conseguir enfrentar este problema, no interior da escola começa a vigorar o discurso e a lógica do mérito tais como: “o aluno não se esforça”, “não quer nada com nada”, “quem se esforça tem sucesso”...

Diante desse contexto esta pesquisa busca contribuir com um aprofundamento da reflexão em torno das políticas educacionais, buscando aproximar de forma mais intensa o campo das políticas com o campo da sociologia educacional. Essa reflexão vem ao encontro de Mészáros quando afirma que: “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). É importante observarmos que diante da crise de um sistema econômico faz-se necessário a renovação de um discurso de dominação e da busca de bodes expiatórios para a crise. O primeiro elemento que fortemente passa a compor esse bode expiatório é o indivíduo e sua capacidade de superação da crise, que deve se dar por meio da busca por qualificação profissional. Cabe a ele e somente ao seu talento, criatividade e caráter inovador, a possibilidade de conquistar um espaço nesta sociedade do conhecimento e ao mesmo tempo da incerteza.

Diante da crise de um sistema econômico, a educação passa a ser vista como a saída para a superação dos problemas individuais e sociais. E quem não consegue aproveitar as oportunidades educacionais acaba sendo visto como alguém culpado pelo próprio fracasso<sup>4</sup>, ou seja, o aluno com baixo rendimento, com notas abaixo da média passa a ser estereotipado como aluno ruim, desinteressado e culpado. Esta pesquisa busca problematizar esta realidade a partir de algumas questões tais como: Qual o papel das condições sócio econômicas no rendimento escolar dos alunos? Qual a influência dos pais sobre a escolaridade dos filhos? Como as questões de vulnerabilidade social podem diferenciar alunos de uma mesma escola, de uma mesma sala de aula, e aparentemente de um mesmo estrato social? E como essas diferenças no perfil familiar e cultural dos alunos podem determinar a forma como este aluno

---

<sup>4</sup> Charlot (2000, p.16) afirma que “fracasso escolar” é um objeto “inencontrável”. Para o autor existem alunos em “situação de fracasso” ou em “situação de sucesso”.

valoriza a escola e o rendimento escolar? Estas reflexões serão desenvolvidas em três momentos, sendo que primeiramente buscar-se-á uma fundamentação conceitual de políticas públicas, e especificamente de política educacional. Num segundo momento apresentar-se-á o contexto da pesquisa: a escola e o perfil dos alunos, adentrando no terceiro momento com a apresentação das categorias de análise dos dois alunos estudados.

### **Políticas públicas: o que são?**

Tratando-se de política públicas precisamos levar em conta vários aspectos que influenciam a política desde sua criação até sua extinção, quais os atores envolvidos, e de modo geral os interesses econômicos que influenciam na vida das políticas públicas. As políticas públicas influenciam diretamente sobre a vida do cidadão brasileiro, pois é através dos impostos e tributos pagos, que retornam em forma de soluções para os problemas ambientais, educacionais, sociais, econômicos e outras demandas enfrentadas pela sociedade.

Políticas públicas podem ser definidas como todas as ações de governo e podem ser divididas em atividades diretas de produção de serviços pelo próprio Estado e em atividades de regulação que influenciam as realidades econômicas, social, ambiental, espacial e cultural (LUCCHESI, 2004, p. 12).

De acordo com a autora políticas públicas são ações elaboradas para enfrentar problemas públicos, ou atingir um objetivo determinado, que tem no Estado o principal provedor de políticas públicas, pois concentra em suas mãos o capital econômico além de ter profissionais que elaboram todas as etapas das políticas. O Estado atua em diversas áreas para promover o bem estar social, e essas ações são conhecidas como políticas públicas, que atuam em diversos aspectos da sociedade como: saúde, educação, segurança, habitação, defesa nacional, transporte, saneamento, meio ambiente, gestão pública, desenvolvimento, assistência, cultura, entre muitas outras. Para Secchi (2012, p.2) “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Embora o Estado não seja o único promotor de políticas públicas, ele se destaca na promoção e elaboração, pois detém grande parte dos recursos financeiros, equipes de profissionais para atuar diretamente neste ramo, além de ser uma de suas razões de existir é a formulação de políticas públicas.

A essência conceitual de políticas públicas é o problema públi-

co. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisões tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo ‘pública’. (SECCHI, 2012, p. 4)

Para Secchi (2012), um problema só se torna público quando os atores políticos o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade). Uma situação passa a ser um problema público quando afeta a vida de cidadãos e se percebe que se pode melhorá-lo. De acordo com o autor, as ações no campo das políticas públicas seguem um ciclo que precisa ser considerado para uma eficácia de suas ações e para um melhor controle das etapas a ser desenvolvidas.

De acordo com o autor, a primeira fase da política pública é a identificação do problema, esse problema pode surgir subitamente ou progressivamente. Uma situação passa a ser um problema público quando afeta a vida de cidadãos e se percebe que pode ser melhorado. A segunda fase é quando esse problema entra na agenda, ganha atenção e relevância. Para que um problema entre na agenda é preciso que ele seja um problema de responsabilidade pública, diversos setores precisam ver o problema como merecedor de intervenção e a solução precisa considerada necessária.

Neste aspecto, já considerando a questão da educação – objeto de nosso estudo – é possível perceber que vários aspectos da educação se tornam problemas públicos e entram na agenda do Estado e dos atores políticos, tais como a qualidade em educação, o analfabetismo funcional e o acesso à educação superior, dentre outros. São questões que se tornam problemas de responsabilidade pública, principalmente quando o Brasil fica internacionalmente conhecido como detentor de baixos índices educacionais.

Para Secchi (2012) existe a agenda política que são os problemas que a sociedade percebe como importantes para serem contempladas. A agenda formal são os problemas que o poder público decidiu solucionar. Por fim existe a agenda da mídia, que são os temas para os quais os meios de comunicação chamam a atenção. Nesse sentido apresentamos aqui uma matéria divulgada por um site de notícias onde consta a seguinte manchete: “Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países” (GLOBO, 2015). A matéria busca identificar nesta informação uma demanda para o poder público brasileiro quando afirma que os resultados decorrem do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências dos adolescentes. O artigo destaca que é o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), quem aplica a prova no Brasil. Mais adiante destaca-se que o Pisa “avalia alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.” (GLOBO, 2015). Encontra-se claramente aqui a denúncia de um problema público grave, de responsabilidade pública, e como dita por Secchi (2012) diversos setores precisam ver o problema como merecedor de intervenção e a solução precisa ser considerada necessária. É possível perceber, portanto, que as demandas de rendimento escolar se tornam um grande problema público que precisa ser enfrentado com uma agenda de políticas públicas.

De acordo com Secchi (2012) após os temas entrarem na agenda vêm a formulação de alternativas, essas estão diretamente ligadas ao poder e a tomadas de decisão.

A etapa de construção de alternativas é o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos. (SECCHI, 2012, p. 37.)

A formulação de alternativas pode ser de diversas formas: de premiação, quando se oferece alternativas que estimulam de forma positivas as ações; alternativas de coerção que buscam soluções através estímulos negativos; alternativas de conscientização, através de campanhas que visam influenciar o comportamento por meio do dever moral e por último, alternativas com soluções técnicas, que visam mudar o comportamento por meio de soluções técnicas.

Um dos quesitos necessários para obtenção de sucesso com as políticas públicas é realizar planejamentos estratégicos que avaliem tanto a complexidade quanto a relevância dessas ações. Sob o aspecto ético, não se deve aceitar que sejam planejadas e organizadas ações políticas que aumentem as diferenças socioeconômicas, esgotem os recursos naturais, poluam os espaços naturais e construídos ou não melhorem as condições de vida. Ao contrário, exige-se um planejamento estratégico de ações públicas que envolva o desenvolvimento sustentável em sentido amplo, que atenda as demandas sociais da população, inclusive a dos excluídos e melhore as condições de vida. (MENDES, et al. 2010, p. 4-5)

Aqui destacamos a questão das políticas públicas e da questão ética dessas políticas quanto ao fomento das diferenças socioeconômicas. As polí-

ticas públicas precisam melhor atender as demandas sociais, ou seja, buscar a equalização das diferenças, fomentar a igualdade e a justiça social. Na esfera educacional podemos aqui adiantar que alunos com baixo rendimento escolar não podem ser vistos como naturalmente incapazes, ou como culpados pela sua situação. Em que medida as políticas educacionais podem contribuir para amenizar as diferenças de rendimento escolar entre os alunos? É o que vamos discutir no próximo item deste trabalho.

## **A política educacional brasileira e seus desafios**

Antes de iniciarmos a abordagem sobre política educacional cabe retomar á hipótese desta pesquisa que questiona o caráter político público das chamadas políticas educacionais executadas no Brasil. De acordo com Paro (2010) o acesso à educação ao longo da história brasileira se resumiu a poucos privilegiados, que dispunham de recursos financeiros e podiam dar-se ao ócio do estudo. Embora as diversas constituições federais abordassem o tema, sobre a universalização do ensino, ela ficou reduzida aos grupos das camadas sociais mais privilegiadas que a ela tiveram acesso e condições de se manter na vida escolar. Diante do exposto torna-se relevante apontar que qualquer debate sobre políticas públicas deve ser feito em diálogo com a dinâmica de processos sociais mais amplos.

Para Shiroma e outros (2007) compreender o sentido de uma política pública exige a transcendência de sua esfera específica para compreender o significado do projeto social do Estado na sua totalidade e as contradições do momento histórico em questão. Diante do exposto retomamos Mészáros (2005) quando considera uma indissociabilidade entre as questões educacionais e os processos sociais mais abrangentes. Para as autoras (SHIROMA et. al., 2007) as políticas educacionais, as vezes com um semblante humanitário e benfeitor, expressam contradições provenientes deste contexto sócio econômico mais amplo.

Ao fazer um retrospecto da política educacional brasileira as autoras destacam que as referidas políticas sempre buscaram se apresentar como políticas homogêneas, de caráter nacional e propenso a formar uma população integrada às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho. As autoras também destacam que na história da política educacional brasileira e mesmo latino americana não se pode deixar

de considerar a forte relação com a teoria do capital humano<sup>5</sup>. A essência da Teoria do Capital Humano consiste no argumento de que “o investimento em qualidade da população e em conhecimentos determina, em grande parte, as futuras perspectivas da humanidade” (SCHULTZ, 1987, p.11). As ideias da teoria formam a crença de que o investimento no ser humano e em sua produtividade tem como resultado o aumento de seus ganhos. A educação é capital humano, uma vez que se torna parte do indivíduo que a recebe. Schultz também afirma que todo tipo de instrução recebida pelo indivíduo, que tem a capacidade de elevar a sua renda, é considerada como investimento.

Nessa perspectiva do capital humano, as reformas educacionais brasileiras dos anos 1910 e 1920, de acordo com as autoras (SHIROMA et. al., 2007), viam na educação a salvação para os problemas sociais e econômicos do país. No final dos anos 1970 as autoras destacam que as políticas educacionais foram mais enfaticamente usadas como instrumentos para atenuarem a desigualdade social e regional do país e vários projetos foram desenvolvidos pelo governo tais como: Pólo Nordeste e Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL). Já no final dos anos 1980, a educação brasileira passa a ser pensada a partir de organismos multilaterais atendendo a demandas do mercado.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena com relação a questões organizacionais e pedagógicas, marcadas por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. É importante salientar que esses eventos e documentos publicados precisam ser compreendidos dentro desse contexto em que se pretende criar e legitimar um consenso em torno da ideia de onipresença e onipotência do mercado. Para Shiroma e outros (2007) a prioridade das políticas nesta década foi assegurar o acesso e permanência na escola. No final dos anos 1990 e na década de 2000 há uma preocupação na questão da avaliação da educação, na melhoria da qualidade e dos índices educacionais. Nesta perspectiva o Ministério da Educação organiza um sistema

---

<sup>5</sup>Theodore Willian Schultz foi um autor que construiu as bases para a Teoria do Capital Humano. O referido autor ressaltou a importância do capital humano para o crescimento econômico de um país. Para Schultz (1987), a produtividade econômica e o progresso de um país se relacionavam com o bem-estar humano, o que o fez considerar que o investimento em conhecimentos, em instrução, em saúde, e nas experiências e habilidades do homem garantiria o seu bem-estar e o desenvolvimento econômico. Schultz (1967) considerou que o investimento na educação pelo Estado poderia reduzir as desigualdades sociais e que esse investimento aumentaria a produtividade do sujeito e, conseqüentemente, os seus rendimentos.

de avaliação nacional da educação básica e superior<sup>6</sup>, o qual pretende estimular as instituições de ensino a melhorarem a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Estudos sobre o impacto desta política de avaliação educacional para a qualidade de ensino revelam que a política não consegue dar conta das questões socioeconômicas que determinam o rendimento escolar dos alunos. De acordo com Freitas e outros (2011) numa pesquisa em 34 escolas da rede pública brasileira, observou-se que, à medida que o nível socioeconômico diminui, aumenta o nível de reprovação, contrariando assim o objetivo das políticas. Diante disso, pergunta-se: O Ideb está promovendo nas escolas um processo de amenização das diferenças de rendimento escolar principalmente entre os mais desprovidos de capital econômico e cultural? Sousa (2003) alerta para o fato de que a avaliação em larga escala das redes públicas de educação possui um potencial de condicionar os currículos e, desse modo, intensificar desigualdades escolares e sociais.

Em síntese, não foi nosso objetivo fazer uma contextualização histórica das políticas educacionais no Brasil, mas sim destacarmos aspectos que aproximam o debate das políticas educacionais às questões sócio econômicas mais amplas. No próximo item apresentaremos a pesquisa realizada.

## **A metodologia da pesquisa e o contexto dos alunos pesquisados**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart (EMEFVG) localiza-se no município de São Borja. No ano de 2015 a escola contava com 358 alunos matriculados. O último Ideb registrado da escola referente ao 9º ano do ensino fundamental foi de 2,5 pontos em 2011. Neste nível de ensino a escola apresentou o menor Ideb dentre as escolas municipais da cidade. Com relação aos dados do Censo Escolar de 2014, a Escola apresentou uma taxa de aprovação de 72,9, abaixo da média estadual (87,9) e municipal de São Borja (92,1). Estes dados demonstram que a referida escola possui alguns desafios no que tange ao rendimento escolar de seus alunos. Os dois alunos que fizeram parte da pesquisa pertencem a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, e é composta por 10 alunos.

---

<sup>6</sup> Atualmente existem dois sistemas de avaliação da educação no Brasil. De acordo com o Inep (2015) O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A metodologia de pesquisa fez uso da abordagem quantitativa e qualitativa, e a análise dos dados deu-se por meio de um estudo de caso de dois alunos que obtiveram o menor e o melhor rendimento escolar da turma. A opção metodológica pelo estudo de caso se deu pelo fato de que esta metodologia, de acordo com Yin (2001) é utilizada para examinar acontecimentos contemporâneos e possui a vantagem de poder lidar com uma variedade maior de evidências. Outras autoras como Lüdke e André (1986) ressaltam que o Estudo de Caso visa à descoberta de elementos novos que emergem durante o estudo e capta particularidades específicas que representam ou que expressam uma realidade historicamente situada. Outra vantagem desta metodologia ressaltada pelas autoras é que o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto. Para elas, um elemento fundamental dessa modalidade de estudo reside no fato de que, para uma apreensão mais completa do objetivo, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Foi essa preocupação que tivemos ao estudar estes alunos, o fato de situa-los dentro de um contexto, primeiramente escolar e depois familiar.

O estudo de caso se deu em dois momentos. Numa primeira etapa realizamos uma contextualização da turma do 9º ano do ensino fundamental com o objetivo de identificar o perfil sócio econômico e familiar desses alunos bem como o acesso das famílias às políticas públicas. Feito este panorama geral da turma partimos efetivamente para o estudo de caso e o desenvolvimento da hipótese desta pesquisa com dois alunos desta turma. Realizamos um segundo levantamento quanto ao rendimento escolar desses alunos, que foi calculado com base nas médias obtidas pelos alunos em todas as disciplinas durante o ano de 2015. Deste levantamento elegemos dois alunos, um com o menor e outro com o melhor rendimento. Com esses alunos realizamos uma entrevista aprofundando os dados obtidos no questionário e buscando adentrar mais intensamente no ambiente familiar dos mesmos.

As questões aplicadas a todos os alunos foram elaboradas com base na teoria do capital cultural de Bourdieu (2012) e das configurações familiares de Lahire (1997). Bourdieu utiliza-se da teoria do capital cultural para demonstrar como o indivíduo acumula conhecimento durante sua vida por meio de três dimensões do capital cultural: objetivado, institucionalizado e incorporado. De acordo com Bourdieu (2012) o capital cultural em estado incorporado explicita-se sob a forma de disposições duráveis no organismo, inferindo-se em seu estado fundamental ligado ao corpo. A acumulação do capital cultural necessita de uma incorporação, num trabalho de inculcação e de assimilação, com investimento pessoal de tempo, como por exemplo a quantidade de tempo

dedicado à leitura, à música, ao cinema. Referente ao capital cultural institucionalizado, Bourdieu (2012) define-o como algo que pode ser materializado, como por exemplo posse de diplomas e títulos. O capital cultural em estado objetivado refere-se à materialidade da cultura, como posse de livros, posse de obras de arte tais como quadros, esculturas, etc... Por configuração familiar Lahire (1997) define cinco categorias sendo elas: formas familiares de cultura escrita, condições econômicas, ordem moral doméstica, forma de autoridade familiar e maneiras de investimento pedagógico dos pais. Esses elementos que compõe a configuração familiar, para o autor, interferem diretamente no alcance do sucesso escolar dos alunos.

Após a aplicação do questionário a todos os alunos foi realizada uma entrevista com dois alunos, sendo um com o maior rendimento e o outro com o menor rendimento escolar. O objetivo foi aprofundar a investigação sobre a relação entre a condição socioeconômica e familiar desses alunos com a vida escolar dos mesmos.

Apresentaremos a seguir uma primeira análise dos dez alunos que compõe a turma do 9º ano do ensino fundamental, quanto ao acesso às políticas públicas, as condições de moradia, o perfil familiar e a expectativa em relação à escola.

Com relação à saúde pública todos os alunos declaram que já utilizaram o posto de saúde e hospital. Com relação ao uso deslocamento até a escola todos os alunos vão à escola a pé. Quanto ao acesso a políticas de assistência social, todos os familiares recebem algum tipo de auxílio como aposentadoria e auxílio doença, sendo que 70% recebem bolsa família. No que se refere a segurança pública, 50% dos alunos consideram que a segurança é ruim ou regular e 90% possuem casa própria. Com relação ao perfil familiar quanto à profissão e renda dos pais, 90% das mães são donas de casa. Quanto à renda das mães que trabalham fora, nenhuma delas recebe mais de um salário mínimo, e 60% dos pais recebem até dois salários mínimos, e 40% recebem menos de um salário mínimo. No que tange à composição familiar, em 50% das residências moram mais de 5 pessoas. Com relação ao uso e posse de tecnologias e meios de comunicação, 60% dos alunos possuem em sua casa um computador com internet, 40% possuem TV por assinatura. Sobre acesso à informação escrita, como a aquisição de livros e revistas, 90% respondeu que os pais não fazem assinatura de revistas nem mesmo adquirem livros. Quanto ao lazer cultural, 60% nunca foram ao cinema e ao teatro e 40% responderam que frequentam às vezes. No que se refere a atividades exercidas no tempo livre 60% utilizam a internet e 40% a televisão. Quanto à expectativa em continuar estudando,

90% pretendem dar continuidade aos estudos, almejando o nível superior.

No contexto dos alunos pesquisados foi possível perceber primeiramente que a grande maioria depende de políticas públicas, voltadas principalmente à saúde e a assistência social. Um aspecto também a se destacar é a baixa renda dos pais, o que conseqüentemente tem efeito sobre a questão cultural onde se destaca o baixo acesso à informação como revistas e jornais. O número de pessoas residentes na casa (maioria com 5 a 6 membros) também é um fator que pode dificultar as atividades domésticas de ensino.

Passamos agora a análise dos dados referente aos dois alunos estudados.

### **Análise dos dados**

Os dois alunos que são o objeto direto do referente estudo de caso, são alunos, como já dito anteriormente, que possuem o maior e o menor rendimento escolar no grupo dos 10 alunos que compõem o 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart.

A metodologia utilizada com estes dois alunos, além de aplicar o questionário acima explicitado foi realizada uma entrevista com cada um deles. Utilizamos um roteiro semi estruturado de questões divididas nas mesmas categorias do questionário: acesso a políticas públicas, ou seja, maior ou menor dependência das políticas públicas; capital cultural de acordo com a concepção de Bourdieu (2012) e configuração familiar de acordo com a concepção de Lahire (1997). O aluno com menor rendimento será nomeado como aluno “A” e o portador do melhor rendimento, como aluno “B”.

Os alunos A (menor rendimento) e B (maior rendimento) estudam na mesma escola e na mesma turma, porém apresentam diferenças consideráveis quanto à sua realidade sócio econômica e cultural. Numa primeira análise sobre o acesso às políticas públicas é possível perceber que o aluno A, com menor rendimento, depende exclusivamente do poder público quanto à saúde, transporte e lazer. Já o aluno B percebe-se que a família faz uso da saúde paga, bem como de dentista particular. Quanto ao transporte, o aluno A somente utiliza o transporte público, sendo que a família do aluno B possui carro particular. Quanto às condições de moradia, o aluno A possui na frente de sua casa uma rua de chão enquanto o aluno B possui rua calçada o que lhe permite maior facilidade de locomoção principalmente em dias de chuva. Quanto ao lazer, o aluno B possui mais opções como viagens para fora do Estado.

Alguns estudos apontam que o baixo rendimento escolar é um refle-

xo das desigualdades de acesso e permanência na escola. Percebe-se que os alunos com maior êxito são os que possuem melhores condições sociais, neste âmbito são necessárias políticas públicas eficazes para os menos favorecidos socialmente, para que se eleve a qualidade da educação.

Em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros. (DUBET, 2008, p. 27)

Isso reflete diretamente na performance escolar, onde os alunos menos favorecidos socialmente almejam estudos mais curtos ou técnicos, que por sua vez são menos rentáveis. Há, portanto, uma seleção dentro da própria escola visto que “[...] a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2008, p. 28). Reduzir as desigualdades sociais é um importante meio para reduzir as diferenças de escolaridade, pois a escola não consegue se livrar das condições sociais de seus alunos. Os grupos sociais que têm um maior capital social e cultural incentivam e desenvolvem nas crianças estímulos favoráveis a vida escolar, pois seus pais já têm uma vivência e cultura escolar sendo que as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais.

As desigualdades sociais geram as desigualdades escolares independente da igualdade de oportunidades. A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados. Ainda que essa constatação seja desencorajadora, é melhor considerá-la um fato. Aliás, ela nos leva a pensar que, sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, que a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares. (DUBET, 2008, p. 31-32)

Com a igualdade de oportunidades e acesso à educação, o que representa um progresso, porém o que precisa ser feito é um avanço para a igualdade de condições. Beneficiar os alunos mais carentes com bolsas é uma política que visa dar ferramentas para uma competição menos desigual.

Com relação ao perfil familiar, percebe-se que os pais do aluno A estão em condições menos favoráveis que o aluno B. Enquanto a mãe de A é empregada doméstica, a mãe de B trabalha em uma empresa com registro em carteira. O pai de A está preso enquanto o de B é um micro empresário. Com

esses dados é possível aprofundar a questão do fracasso escolar numa mesma turma de alunos, que acessam a mesma política educacional:

Uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem. Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em piores condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral. (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23)

Para os autores nota-se que existe uma relação entre o nível econômico e os resultados dos alunos e que essa influência é acentuada naqueles alunos que se encontram no contexto mais baixo. No entanto, é preciso fazer dois reparos importantes. O primeiro: nem sempre a menor riqueza tem relação com menor rendimento. O segundo: a maior renda *per capita* é apenas uma condição importante, mas não suficiente para conseguir melhores níveis educacionais. Para os autores existem outros fatores vinculados ao contexto familiar e ao contexto educacional que devem ser levados em conta. Nessa perspectiva é que faremos uma análise mais aprofundada em relação à questão do capital cultural familiar de cada um dos alunos.

Embora a universalização do ensino e sua obrigatoriedade são elementos que difundiram a escola e tenha proporcionado acesso a todos esse fator não fez com que a estrutura social mudasse, pois os alunos de baixa renda embora tenham alcançado níveis maiores de escolarização, ocupam os setores escolares mais desvalorizados. Os alunos com maior capital cultural e econômico continuam sendo os que mais tempo estudam e que se dedicam as carreiras mais bem remuneradas, ou de maior prestígio social. A universalização do acesso à escola é apenas a condição necessária, mas não suficiente, para assegurar o direito à educação. (FERRARO, 2004, p. 63)

A ação pedagógica docente pode reproduzir a cultura das classes dominantes e perpetuar o mito das aptidões naturais e dos dons. A falácia do “sempre foi assim”, vai naturalizando o sistema e engessando os alunos com renda e capital cultural inferior. Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural tanto institucionalizado, objetivado e incorporado

são aqueles que terão maiores dificuldades durante sua trajetória escolar. De acordo com Bourdieu o capital cultural e econômico familiar influencia no rendimento escolar.

Como se pode perceber em relação ao capital cultural familiar, fica evidente uma desvantagem do aluno A em relação ao aluno B. A família do aluno A é praticamente desprovida de capital cultural (na perspectiva de Bourdieu), ou seja, não tem posse de bens culturais, não possui diplomas e nem uma organização de tempo ou hábito de estudo. Já o grupo familiar do aluno B tem posse de livros, o pai possui diploma de ensino médio e curso em administração e o aluno possui uma rotina de estudos todos os dias. O capital cultural no estado incorporado, que é alcançado com o tempo gasto, só pode ser adquirido individualmente, não podendo ser transmitido de forma instantânea. É o tempo gasto com estudos, seja na escola ou fora dela, porém o capital cultural incorporado é muito desigual no contexto brasileiro, pois “[...] nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para propagar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 2012, p. 75-76). Um fator de destaque para a aquisição do capital cultural incorporado é o tempo livre, o *ócio*, tempo livre das necessidades diárias, tempo livre para se dedicar aos estudos, tempo para aprender. No caso estudado o aluno B estuda pela parte da tarde, faz as tarefas de casa enquanto o aluno A somente estuda para as provas.

Os alunos desprovidos de capital cultural são os que na escola precisam se esforçar mais, precisam dispendir de mais tempo e recursos para entrar no mesmo nível dos alunos onde a família possui um bom capital social e cultural. Desde modo, Bourdieu (2012) formulou o conceito de capital cultural, para explicar que o êxito escolar e o fracasso tem variáveis externas ao aluno. De acordo com o autor este conceito busca explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal postura significa uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’.

A escola trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres, mas não leva em conta que eles trazem consigo diferenças sociais, culturais e econômicas. Na entrada da escola parece que “desaparecem” as diferenças

sociais, pois todos têm as mesmas oportunidades, de aprender e estudar, mas no interior da sala de aula – como nossa pesquisa revelou - se acentuam as diferenças de nível cultural.

Referente às configurações familiares é possível perceber alguns detalhes importantes com relação à autoridade familiar, no aluno A, esta autoridade está centrada na mãe enquanto que o aluno B, a autoridade é dividida entre pai e mãe. Ainda com relação ao investimento pedagógico, os dois alunos afirmam que seus pais incentivam a estudar, porém percebe-se que a mãe do aluno A não olha o caderno e ajuda apenas quando é solicitada, já no caso do aluno B os pais olham o caderno, o que indica que há uma atitude proativa dos pais em relação à vida escolar do filho.

Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põem em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação as exigências e obrigações escolares. (LAHIRE, 1997, p. 65)

Os pais mais escolarizados mantem o domínio sobre os códigos escolares, tem maiores possibilidades de orientar e ajudar seu filhos, destacando-se um grande investimento. Por outro lado, o investimento escolar é fraco em famílias grandes e com remuneração econômica baixa, sendo a competição escolar mais favorável aos alunos que tenham uma experiência de estudos na família. Este fato é percebido na relação do aluno A com o aluno B, enquanto o os pais do aluno B acompanham e ajudam o filho nas tarefas escolares o aluno A apenas a mãe pergunta se este fez o tema, não ajudando o aluno nas tarefas. “O “fracasso”, ou o “êxito”, é produto da interação entre determinadas estruturas familiares, motivadas por contextos econômicos, sociais, culturais, e de formas de vida escolar em um dado período de tempo” (LAHIRE, 2004, p. 74). O simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras. Atualmente todos tem acesso à escola, porém a exclusão ocorre dentro do processo educacional, as diferenças iniciais se tornam maiores com o passar do tempo. Os resultados da pesquisa nos ajudaram a perceber que os processos educacionais estão ligados aos processos sociais. Não há como separá-los, a educação é um ato político, precisa estar em debate nas agendas das políticas públicas, a educação não pode ser pensada apenas no âmbito das políticas educacionais.

## Considerações finais

A partir dessa análise focada em elementos sociológicos da educação, nem sempre percebíveis quando observamos uma sala de aula, cumpre retomarmos a hipótese deste trabalho sobre a efetividade das políticas educacionais no enfrentamento de um problema público que é a qualidade da educação. As políticas educacionais enfrentam grandes desafios com a universalização do ensino, a redução do analfabetismo, porém o campo da educação parece ser o mais justo, pois a grande maioria tem acesso a escola e tem as mesmas oportunidades de se desenvolver e mostrar o seu desempenho. Aprofundando as pesquisas neste sentido percebe-se que há vários fatores que influenciam sobre o desempenho escolar como o fator econômico, o capital social e capital cultural. O que fazer para a escola ser menos injusta, com tantas diferenças sociais? Importa aqui retomar o conceito de política pública de Secchi (2012) o qual considera que o caráter público de uma política está na sua capacidade de responder a um problema público. Se as políticas educacionais não conseguem dar conta de promover a qualidade no ensino de forma justa e igualitária, essas políticas educacionais podem ser chamadas de políticas públicas?

Ao fazer um estudo sobre a escola justa, Dubet (2008) faz uma crítica à prática meritocrática das escolas, no que se refere à avaliação dos alunos, ou seja, quando se aprovam alunos com as melhores notas, fica evidente que os alunos promovidos serão aqueles que já possuem melhores condições sócio econômicas, como revelou nossa pesquisa. A meritocracia não valoriza a igualdade de oportunidades, ela valoriza a competição e, além disso, a igualdade de oportunidades não leva em conta muitas coisas, que fazem a diferença na hora da competição dita meritocrática. “Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10). A igualdade meritocrática das oportunidades dá oportunidades iguais a todos sem levar em consideração as desigualdades de riqueza, de nascimento. Todos os indivíduos são livres e iguais o que ocorre é que as posições sociais diferem, o que resulta em uma diferença de êxito entre as diversas categorias sociais, mesmo numa mesma escola e numa mesma turma de alunos, como foi o caso dos alunos A e B. Para Dubet é preciso desenvolver “a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2012, p. 12). Este modelo de políticas educacionais que vem sendo implantado no Brasil através de vários programas que

beneficiam os estudantes de baixa renda se tornam importantes e precisam ser ampliadas. A igualdade das oportunidades vem trazer justiça, uma verdadeira igualdade de oportunidades que pode facilitar que todos estejam nas mesmas condições de disputa ou pelo menos numa situação mais equânime.

Enfim, nosso estudo contribuiu para confirmar nossa hipótese de que as políticas educacionais não conseguem fazer o enfrentamento dos problemas públicos da educação, no caso estudado, o problema do rendimento escolar dos alunos e principalmente o problema da qualidade de um ensino para toda a população. E nessa linha, nosso estudo quer contribuir com a reflexão em torno das políticas educacionais e aqui retomamos as fases da política pública. De acordo com Secchi (2012) a primeira fase da política pública é a identificação do problema, ou seja, aprofundando a análise sobre o rendimento escolar identificamos outros problemas que estão fora da sala de aula e precisam ser considerados pela escola. O estudo também ajudou a compreender a importância de uma constante articulação entre as políticas educacionais e assistenciais.

O grande problema a ser enfrentado é a questão da desigualdade social, das diferenças econômicas e culturais, enquanto essa questão não for priorizada como o grande problema público pelo Estado, parece difícil que a escola promova a transformação da sociedade. De acordo com Dubet (2008) as desigualdades geradas em uma esfera geram automaticamente desigualdades em outras esferas. Para o autor, sem uma problematização da justiça no âmbito escolar, “os mais ricos sempre serão os mais cultos, os mais poderosos, os mais educados, enquanto os menos favorecidos são privados de todos os recursos e freqüentemente até mesmo de suas capacidades de ação” (DUBET, 2008, p. 96). As injustiças sociais são reforçadas na escola, embora se tenha igualdade de oportunidades, elas apenas legitimam a competição e o mérito.

As escolas não se responsabilizam pelo destino de seus alunos embora ela seja tratada como uma instituição justa. A igualdade de acesso, a igualdade das oportunidades não é o suficiente para uma competição escolar equilibrada. As políticas públicas precisam ir além do fracasso escolar, analisar suas possíveis causas e formular políticas públicas conjuntas com outras áreas, usando estratégias adequadas que contribuam para a redução do fracasso escolar. As altas taxas de fracasso e evasão escolar provocam graves consequências nos alunos e na sociedade. Não existe apenas um só fator responsável pelo fracasso escolar, da mesma forma as políticas educacionais não vão resolver os problemas, é preciso que haja uma rede de políticas públicas trabalhando para a eficácia dos problemas.

Conforme Secchi (2012) uma das funções da política pública é diminuir as desigualdades sociais, e como apontou nossa pesquisa, o aluno que encontra-se numa situação de vulnerabilidade social é aquele que está com baixo rendimento escolar. Diante disso evidenciamos que a política educacional da forma como está posta e executada está reproduzindo a desigualdade social em sala de aula e não contribuindo em atenuá-la. Esta pesquisa contribui, portanto, para pensarmos o planejamento das políticas educacionais numa perspectiva integrada e em rede.

## Referências

BOURDIEU, P. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. *In*: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Editora Vozes, 13. ed. Petrópolis, RJ. 2012.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. *In*: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Editora Vozes, 13. ed. Petrópolis, RJ. 2012.

BRASIL OCUPA 60ª POSIÇÃO EM RANKING DE EDUCAÇÃO EM LISTA COM 76 PAÍSES. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em 20 jul 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle, revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Editora Cortez. São Paulo, 2008.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. *In*: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & colaboradores. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVASI, M.; FREITAS, H. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOGA, Y,M,N. *Magistério e Distinção: um estudo de professoras premiadas*. Dissertação (Mestrado Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo-SP: PUC-SP. 2009

\_\_\_\_\_. *Meritocracia e Docência: um objeto multifacetado*. Tese (Doutorado: Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo-SP: PUC-SP. 2013

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. *In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & colaboradores. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do impossível*. (Tradução Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder). Editora Ática: São Paulo, 1997.

LUCCHESI, P. T. T. (coord). *Políticas públicas em saúde pública*. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2004. Disponível em: <<http://itd.bvs.br/public/upload/associated>>. Acesso em 20 set 2015

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. *In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & colaboradores. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

MENDES, A. M. C. P. et al. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do Estado brasileiro. *In: SILVA, C. L. da; SOUZA-LIMA, J. E. de. Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Sarai-va, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. (Tradução Isa Tavares). 2. ed. Boitempo editora. São Paulo: 2008.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: editora Cortez, 2010.

SCHULTZ, T. *Investindo no povo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SHIROMA, E; MORAES, M.C; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

SOUSA, S. M.; ZÁKIA L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no cur-

riculo escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em 02 jan. 2015

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Data de recebimento: 24.05.2016**

**Data de aceite: 18.07.2016**