

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Patrícia Vidal Wanderley

**CAPITAL SOCIAL FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS SERIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL – BREVE RESENHA DO TEMA**

Artigo apresentado ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel (Trabalho de Conclusão de Curso).
Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Junior.

Juiz de Fora
2018

DECLARAÇÃO DE AUTORIA PRÓPRIA E AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Eu, **PATRÍCIA VIDAL WANDERLEY**, acadêmico do Curso de Graduação Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, regularmente matriculado sob o número 201473055A, declaro que sou autor do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **CAPITAL SOCIAL FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BREVE RESENHA DO TEMA**, desenvolvido durante o período de 06 DE AGOSTO DE 2018 a 28 DE NOVEMBRO DE 2018 sob a orientação de FERNANDO TAVARES JUNIOR, ora entregue à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF) como requisito parcial a obtenção do grau de Bacharel, e que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daquelas cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, firmo a presente declaração, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

Desta forma, na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Juiz de Fora a publicar, durante tempo indeterminado, o texto integral da obra acima citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e ou da produção científica brasileira, a partir desta data.

Por ser verdade, firmo a presente.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

PATRÍCIA VIDAL WANDERLEY

Marcar abaixo, caso se aplique:

Solicito aguardar o período de (X) 1 ano, ou () 6 meses, a partir da data da entrega deste TCC, antes de publicar este TCC.

OBSERVAÇÃO: esta declaração deve ser preenchida, impressa e **assinada** pelo aluno autor do TCC e inserido após a capa da versão final impressa do TCC a ser entregue na Coordenação do Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas.

CAPITAL SOCIAL FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BREVE RESENHA DO TEMA

Patrícia Vidal Wanderley¹

RESUMO

A educação básica no Brasil tem recebido pouca atenção sociológica. Utilizando trabalhos de referência na área (cf. BARBOSA, 2009), analisaram-se diferentes perspectivas de Capital Social, com destaque para o capital familiar, para investigar sua influência sobre o desempenho do aluno no ambiente escolar. Aborda-se assim a temática da vivência fora da instituição enquanto possível degrau de ascensão ou entrave no caminho do estudante para desenvolvimento da perspectiva futura para além do ambiente escolar. Pesquisas desenvolvidas na UFJF fornecem uma visão sobre a escolarização desde seu início, como o processo de letramento, e seus desafios para todo o quadro escolar (discentes e docentes), na busca por uma educação que tenha por norte a igualdade de oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Social. Igualdade de oportunidades. Escolarização. Retenção.

1. INTRODUÇÃO

“A sociologia nasce como ciência ao mesmo tempo em que a vida em sociedade começa a se organizar de uma nova forma.” (CUNHA, 2010, p. 11). A vida em sociedade sempre inspirou investigações: porque fazemos o que fazemos da maneira como fazemos? Compreender a dinâmica que nos gere, começou a se fazer mais necessário do que nunca. “A sociologia diz respeito então a um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social. É também uma ciência que busca a compreensão e a transformação do real.” (CUNHA, 2010, p. 12). Para que se possa cumprir o objetivo a que esta ciência se propõe, ela pode ser dividida em diversos segmentos, o que nos interessa explorar aqui é a sociologia da educação.

A história dessa ciência nos conta de sua gradual sistematização, desde Durkheim (1858-1917) - considerado não só como pai da sociologia como também da sociologia da educação. A época defendia a inclusão da educação nos estudos sociológicos, pois esta podia “a) Desenvolver o senso de disciplina e, com ela, o respeito às hierarquias; b) Desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo; c) Desenvolver a autonomia individual dos sujeitos.” (CUNHA, 2010, p. 13). Muitos dos estudos e conquistas desenvolvidos a partir destes objetivos continuam norteando as pesquisas dentro da sociologia da educação, assim como a produção deste artigo. No atual panorama educacional brasileiro, interessa a compreensão sobre a realidade externa às escolas vivida pelos estudantes do nosso país, e como ela pode se conectar com a vida escolar e ajudar estes indivíduos a se tornarem plurais e autônomos com possibilidades reais e iguais de acesso a educação, o que ajuda a criar perspectivas positivas de futuro para eles. Segundo Cunha (2010) somente entre 1925 e 1928 o ensino de sociologia foi agregado às escolas nacionais, contudo no período do Estado Novo e ditadura militar ele sofreu graves restrições e alterações.

Atualmente a disciplina sociologia da educação compõe o currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e de pedagogia das faculdades de educação. A relação educação e sociedade, produto da disciplina, retorna à cena educacional com a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, segundo o Parecer nº 38 do CNE assinado em 2006. (CUNHA, 2010, p. 14).

No Brasil, adiaram-se nossas possibilidades de compreensão, estudo e trabalho com estas ciências e áreas, o que as torna especialmente novas para nós e faz com que ainda tenhamos muitas possibilidades de implementação destes conhecimentos na área de educação. “A escola, tal como a própria sociologia, também é

¹ Graduanda em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: patriciavidalw@gmail.com. Artigo apresentado ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel. Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior.

um objeto de transformação social (como também de conservação social, diria Bourdieu), uma vez que se ocupa da transmissão de valores e da formação de futuras gerações.” (CUNHA, 2010, p. 17). Sabe-se que o caminho a frente não é fácil e os interesses dos que detém o poder no nosso país, muitas vezes não estão aliados a esta educação que prima pelo pensamento racional e emancipatório, contudo somos um país com uma formação social extremamente única no mundo, o que abre as portas para o arrendamento de conhecimentos novos à essas ciências e soluções novas, que utilizem as falhas como aprendizado e abram novas portas para a igualdade e universalidade da educação.

2. DESDOBRAMENTOS DO CAPITAL SOCIAL

Para construir um quadro sobre a temática escolhida neste trabalho, faz-se necessário definir conceitos como Capital Social e sua ligação com as propostas da educação ofertadas pelas escolas hoje. Coleman (1997) constrói uma definição de Capital Social que serve a nosso propósito. Defende que existem diferentes tipos de Capital Social e que o papel que desempenham é o que os define. Seja individualmente seja por um grupo, a quantidade de Capital Social facilita (quantomais a pessoa o tiver) o desempenho dos indivíduos ou grupos, dentro das estruturas sociais.

Silveira (2005) propõe que “conhecimentos e informações, confiança interpessoal, reciprocidade, cooperação e interesses coletivos” (ROTHSTEIN, 2001 apud SILVEIRA, 2005, p. 58) são valores importantes, que a autora levanta sobre Capital Social. A escola entraria como agente amplificador e potencializador destes valores ajudando os alunos a compreendê-los e usá-los no processo de socialização. Através de programas de ensino e práticas a instituição escolar transmite ensinamentos que reforçam seu papel de “primeira agência formal de socialização” (SOUZA, 1983, p. 87 apud SILVEIRA, 2005, p. 58) dos indivíduos.

Barbosa (2011) explica então que o Capital Social está diretamente ligado à vida escolar dos alunos e seu desenvolvimento na escola. Para nosso estudo iremos focar na entidade família como Capital Social. Os estágios ou níveis do mesmo que podemos observar para os alunos, estabelecem uma relação direta com sua vida familiar e o tempo que os adultos presentes em casa podem dispor para dar atenção às crianças sob seus cuidados. Tamanho das famílias (ou quantidade de filhos) e presença dos adultos em casa foram aspectos marcantes para a pesquisa da autora. No caso de famílias monoparentais, que na maioria das situações são chefiadas por mães pela ausência dos pais, o Capital Social dessas crianças é ainda menor. Não necessariamente por ser a mãe ou o pai a chefiar a casa, mas pelo fato de o responsável trabalhar em horário integral.

Já no que concerne à educação nas escolas, busca-se analisar se o ensino escolar consegue minimizar um desempenho considerado ruim, nos alunos que enfrentam dificuldades fora da instituição, ou seja, que tenham um Capital Social menor.

3. CAPITAL SOCIAL FAMILIAR E VIVÊNCIA ESCOLAR

Através dos pontos levantados podemos esmiuçar mais a temática observando a influencia que a escola exerce, ou deve exercer no papel de ajudar o aluno a se emancipar e conduzir seu próprio crescimento. Boas escolas e boas práticas pedagógicas devem ter esse objetivo. Mattos, Oliveira e Rocha (2018) defendem que “A prática de ensino mostra que a desmotivação e apatia dos alunos perante os conteúdos têm como causa a aparente desvinculação destes nos contextos das vivências dos alunos” (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 69). Decorar conteúdos que não conversem com o dia-a-dia dos alunos tem se mostrado ineficaz, o estudante deveria ser incentivado a entender porque ele aprende o que aprende e que portas o conhecimento passado pela escola pode abrir. “A motivação, o significado e a vivência” (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 69) perdem o sentido quando não há uma promoção da autoestima do aluno em relação a sua vida escolar. Assim também a idade e serie dos alunos são dois importantes fatores que devem ser levados em conta quanto ao desenvolvimento de um programa sobre o que deve ser ensinado ao educando, sendo assim o professor exerce um papel fundamental aqui, é ele o mediador do conhecimento, a figura que tem o contato direto com o aluno e o responsável por adotar práticas melhores em sala.

A “renda econômica, a posição social, a organização familiar e o comportamento reprodutivo” (SILVA; FERREIRA, 2018, p. 89) nos mostram, no que desrespeito a escola, como se desenrolam as esperanças que a família tem sobre a criança e auxiliam a visualizar com mais clareza a ligação da vivência do aluno fora do

ambiente escolar e seu desenvolvimento dentro dele. Para Mattos, Oliveira e Rocha (2018) os alunos que chegam à escola no que se consideram melhores condições (mais motivados, com apoio maior dos responsáveis em casa) geralmente são associados a um desempenho melhor, mostrando novamente que o Capital Social ainda influencia muito o desempenho escolar. Nesse sentido um sistema educacional eficiente seria aquele que atinge todos os alunos da mesma maneira proporcionando um desenvolvimento conjunto dos alunos em classe e amenizando desigualdades de diversos tipos vivenciadas do lado de fora.

Não cabe à escola simplesmente reproduzir as desigualdades sociais que ela encontra em sua clientela logo em seu ingresso no Sistema. Cabe à escola superar essas desigualdades ofertando àqueles em pior situação inicial melhores condições para seu desenvolvimento, a fim de que todos alcancem democraticamente o nível adequado de aprendizagem, fundamental para a realização da cidadania. (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 76).

Uma maneira proposta por Silva e Ferreira (2018) de vencer esta disparidade seria através de práticas inovadoras que trouxessem para dentro da escola a vivência que o aluno possui fora dela, para poder dar sentido à teoria aprendida em sala.

4. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E DESEMPENHO ESCOLAR

Através de autores que desenvolveram estudos sobre escolas e o modelo de ensino abordado na América Latina, Barbosa (2011) da credibilidade ao ponto que gostaríamos de analisar, ao falar de estudos focados justamente na possibilidade das escolas estarem capacitadas para dar oportunidades iguais a alunos mais pobres. Donald Winker (2004) propõe que:

As desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornam mais abrangentes (apud, BARBOSA, 2011, p. 23).

Percebemos pela obra de Barbosa (2011) então que não existe um panorama de igualdades para alunos proveniente de grupos étnicos excluídos e/ou mais pobres nas escolas, estes educandos não alcançam a cidadania simplesmente por estarem lá. Silva e Ferreira (2018) estabelecem um panorama interessante para iniciarmos nossa reflexão. Foi a década de 60 que trouxe para a sociologia da educação uma preocupação maior a respeito das desigualdades sociais enfrentadas por alunos no sistema brasileiro. As desigualdades sociais começaram a se refletir em desigualdades educacionais com o surgimento e persistência de problemas como dificuldade de acesso, desempenho e rendimento muito desiguais entre alunos, etc. Esses pontos ajudaram a consolidar a importância da sociologia da educação que lida com os efeitos e caminhos dessas desigualdades no ensino escolar: por exemplo, as relações de identidade de gênero e raça, desigualdades culturais, deficiências de rendimento, entre outros aspectos. Essas configurações do cenário escolar apresentaram a importância então, de ir ao discente e visualizar sua realidade social para compreender suas expectativas com relação ao conhecimento que lhe é passado.

Dificuldades como estas quando não sanadas, afetam não só o desempenho escolar, mas o panorama de vida que estes alunos criam e vivenciam depois que saem da escola. Problemas em visualizar profissões futuras, ingresso no ensino superior e mercado de trabalho são exemplos de expectativas que estes alunos têm dificuldade de construir devido a problemas enfrentados na infância e adolescência como: “relações familiares (expectativa familiar), institucionais (expectativa escolar), comportamentos, os processos de socialização (relações intersubjetivas e aceitação grupal)” (SILVA; FERREIRA, 2018, p. 86), ou seja, problemas relativos à falta de democratização no ensino e Capital Social baixo dos estudantes. Sustentando assim este mesmo posicionamento Mattos, Oliveira e Rocha (2018) explicam que a superação das desigualdades deve vir através de propostas e ofertas pedagógicas que auxiliem os estudantes que se encontram em maior dificuldade a serem capazes de se desenvolver e se promover dentro da instituição de ensino e fora dela. A escola não pode ser o local de espelho das desigualdades e problemas sociais enfrentados por estes alunos, ou a permanência deles na mesma, não fará sentido.

Conclui-se através do discurso de Mont’alvão (2011) que: a democracia nas relações educacionais acontece quando origens sociais, culturais, econômicas não são fatores decisivos no desempenho escolar.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DA MUDANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Como já falamos um pouco sobre Capital Social e a influência de sua qualidade na vida do estudante, podemos voltar a outro ponto que nos auxilia também neste tópico. Práticas pedagógicas que auxiliam o aluno no que concerne a uma visualização útil do conteúdo estudado na sala de aula.

Refletindo um pouco sobre a pesquisa de Mattos, Oliveira e Rocha (2018) existem pontos interessantes a respeito de como a escola deve ser um espaço de transformação. O ensino básico que chega até o que hoje chamamos de quinto ano tem como um de seus objetivos a formação de cidadãos sendo que, o currículo de ensino das séries que formam este bloco deve focar neste desenvolvimento aliando o conhecimento a ser trabalhado dentro da sala de aula e a experiência externa do estudante. Entretanto a realidade difere deste objetivo, possuímos um histórico centenário de descaso nas ações do governo com relação à educação, apesar dos constantes discursos a respeito dela no nosso país.

A respeito então do trabalho que pode ser realizado nas escolas a fim de modificar o quadro presente, podemos posicionar o educador/professor e a responsabilidade da mediação pedagógica que este possui. Nas palavras dos autores essa mediação deve ser feita de forma criativa e “estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui” (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 68) e auxiliá-lo a desenvolvê-las. Existem pontos importantes que podem ser considerados com o propósito de auxiliar o aprendizado dos alunos. Encontramos maneiras diferentes de absorver o conhecimento em cada um, habilidades e interesses diversos uns dos outros, o que é perfeitamente normal uma vez que o processo de inserção na sociedade é único. O conteúdo escolar deve, portanto ser uma maneira de incentivar e ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades nos campos “de ordem cognitiva, afetiva, física, estética, ética e as de relação interpessoal e de inserção social” (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 68).

Mattos, Oliveira e Rocha (2018) prosseguem explicando como é importante citarmos a linguagem como forma de primeiro contato e apresentação ao aluno dos conteúdos propostos. A mesma precisa ser reposicionada à medida que tanto aluno como professor entendem que aprendizagem é um processo social e individual e que o aluno pode e deve utilizar sua experiência para potencializar seu aprendizado. Com isso podemos concluir que o remodelo e a inclusão de novas práticas pedagógicas na aprendizagem do estudante é o que dará a chance ao aluno de absorver conhecimentos importantes relativos aos saberes escolares. A tecnologia, por exemplo, pode ser empregada para garantir maior eficácia de práticas diferenciadas aplicadas pelas escolas não só como ferramenta de melhoria ao acesso a informação, mas também para a absorção do aprendizado. No estado de Minas Gerais existe uma escola que utiliza a tecnologia desta maneira, instigando os alunos com uma ferramenta diferente, que eles compreendem para facilitar a absorção do conhecimento e desenvolvimento das habilidades na área de ciências. Esta inserção de novas possibilidades reverbera em parcerias entre os estudantes e outras instituições técnicas, que já trabalham com conhecimentos mais aplicados na área.

Cunha, Neves e Moreira (2018) em sua pesquisa, mostram experiências de sucesso com relação a novas práticas pedagógicas. Contudo, iniciam a reflexão mostrando que muitos educadores explicam o insucesso escolar de alunos com fatores que a princípio não concernem à escola: problemas econômicos, familiares, uso de drogas, entre outros, deixando de considerar que o currículo que a escola apresenta, pode, por diversos fatores, não ser nem mesmo interessante aos alunos (lembramos aqui do ponto em que falamos da distância do conhecimento escolar para a vida do aluno). Colocam: “as aulas oferecidas, a divisão do tempo, o currículo, a prática docente e os métodos de gestão quase nunca são considerados quando o tema é discutido” (CUNHA; NEVES; MEREIRA, 2018, p. 109), com isso percebemos que o comportamento ruim de um aluno, pode ser o reflexo da ineficácia do trabalho da instituição escolar. Uma dinâmica institucional que não consegue estabelecer uma relação produtiva com o aluno impede que o ambiente escolar se torne transformador.

Traçada essa linha dissonante Cunha, Neves e Moreira (2018) nos apresentam um exemplo de prática realizada com alunos caracterizados como problemáticos ou com desempenho ruim. Um atendimento contínuo e individual foi realizado com estes alunos, na tentativa de estimular diversos pontos considerados vitais para o desenvolvimento escolar. Autoimagem, otimismo e solidariedade são exemplos de pontos trabalhados.

No primeiro encontro pode ser pedido ao aluno os seus cadernos, que muitas vezes estão sem condição de uso, sujos ou com poucas folhas. Estes podem ser trocados por novos, previamente comprados pela equipe gestora da escola conforme solicitado pelo professor responsável pelo atendimento. Dar orientações básicas sobre a conservação e as formas mais adequadas de registro das aulas, preencher os dados pessoais dos alunos são atitudes e cuidados simples, mas que surpreende muitos alunos que não têm este tipo de atenção em casa. “Pequenos” gestos como estes são tão significativos para estes alunos que são capazes de aumentar a produtividade dos alunos em sala de aula (CUNHA; NEVES; MOREIRA, 2018, p. 113).

Foi pedido ao aluno também, que visualizasse as outras posições dos agentes participantes da sua vida escolar. O trabalho com a empatia vem no simples e revelador gesto de, sem julgamentos, pedir ao aluno que se coloque no lugar do professor, do profissional de limpeza da escola, etc., podendo assim tentar entender o que sentem essas pessoas diante do comportamento ruim de um aluno. Os alunos foram atendidos durante três meses, e os resultados foram promissores. Não se tratava de em apenas poucos meses fazer com que os alunos superassem todas as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, mas mudanças positivas puderam ser notadas, mesmo no campo da relação entre professor e aluno onde o desgaste já era, por vezes, muito grande, os educadores da escola (professores e direção) relataram uma mudança positiva no diálogo com estes educandos. Cunha, Neves e Moreira (2018) explicam que esta prática atingiu um objetivo importante: ajudou tanto professores quanto alunos a repensarem suas posições na escola, seu comportamento, sua abordagem, etc. Utilizando meios como empatia, deu suporte a relação entre alunos e docentes mostrando que quando estimulados e incentivados de maneiras mais coerentes e mais condizentes com suas necessidades o comportamento do aluno pode modificar todo o ambiente escolar.

6. PROBLEMAS ACERCA DO BLOCO PEDAGÓGICO E DA POLÍCIA DE PROGRESSÃO AUTOMÁTICA

O contingente de alunos que se encaixam na proposta deste trabalho corresponde principalmente à antiga quarta série hoje chamada quinto ano. Nesta série concentram-se problemas sérios que evidenciam que a maneira como as propostas de ensino para séries iniciais do fundamental são empregadas, precisam passar por mudanças. Daí ela ser a maior fonte de análise e pesquisas das obras usadas aqui. Barbosa (2011) usa a faixa etária, que corresponde majoritariamente como fonte de observação em diversas escolas para situar suas análises. Outras pesquisas lidam em sua maioria também com as conclusões de trabalhos desenvolvidas com alunos desta série (cf. TAVARES JÚNIOR e NEUBERT, 2018).

Mattos, Oliveira e Rocha (2018) explicam que com a criação do chamado Bloco Pedagógico que compreende as atuais turmas de 1º à 4º ano mudanças serias aconteceram na aprendizagem, na prática e projetos aplicados nessas séries. Esse período corresponde ao desenvolvimento de processos inicial de letramentos. Como toda a escolarização posterior depende do desenvolvimento dessas habilidades e competências, a formação no Bloco Pedagógico é crucial para toda a escolarização seguinte e, por consequência, para as oportunidades e trajetórias dos indivíduos.

Um dos grandes problemas identificados pelos autores é a reprovação, que gera a retenção do aluno na mesma série no ano seguinte, ou seja, a repetência. Com defesa da exclusão da possibilidade de repetência nas séries do Bloco, esta acaba se deslocando para os anos seguintes, houve também uma drástica mudança na metodologia utilizada nestas séries iniciais. Ao invés de um aprendizado de competências básicas, através de massinhas, brincadeiras, convivência ao ar livre, etc., estas crianças no 1º ano já começavam a receber cadernos pautados, para treinamento da escrita (salientando aqui que a média da idade desta série é de 6 anos), podemos identificar essa mudança como uma tentativa de minimizar problemas posteriores que as crianças enfrentariam ao saírem das séries do Bloco.

Sem que mudanças adequadas fossem adotadas, alguns alunos deixam de compreender e desenvolver noções básicas nessas séries iniciais, e como não existe uma metodologia que atenda as necessidades destes estudantes o número de repetências se concentra e cresce no 4º ano do ensino fundamental. Além das repetências outro problema é a discrepância dos níveis individuais dos alunos quando chegam nesta série.

Nos últimos anos foi possível observar alunos que sequer reconheciam as letras do alfabeto, ou relacionavam a ideia de quantidade aos numerais dividindo a turma com alunos que eram capazes de operacionalizar conhecimentos matemáticos mais elaborados, assim como ler e

interpretar textos sozinhos. Essa discrepância acarreta uma grande dificuldade para a etapa final do Bloco Pedagógico, quando o professor deve lidar com uma proposta de trabalho que atenda a todos os alunos (MATTOS; OLIVEIRA; ROCHA, 2018, p. 72).

Mattos, Oliveira e Rocha (2018) concluem, portanto que uma das consequências deste problema é um fator já citado neste trabalho, a indisciplina. Ela demonstra mais uma vez como é um problema de raiz profunda, que ressalta muitas vezes a insatisfação do aluno que não conseguiu ser alcançado pelo plano de ensino. A autoestima e autoimagem dos alunos são diretamente afetados por essa visão da diferença de desempenho e resultado.

Barbosa (2011) também expõe através de suas pesquisas de campo realizadas entre diferentes escolas que a instituição não consegue cumprir o papel de produzir oportunidades iguais para os alunos, amenizando os problemas sociais (no nosso caso de Capital Social) que os alunos enfrentam fora do ambiente escolar. O que vemos através das análises reunidas neste trabalho (cf. TAVARES JÚNIOR e NEUBERT, 2018) dialoga com uma das conclusões a que a citada autora chega e que já foram abordadas neste trabalho (a passagem do aluno pela escola, não abre real possibilidade de igualdade), tornando importante então salientar a eficácia das escolas.

Barbosa (2011) utilizando conceitos de Mello (1994) separa dentro das escolas analisadas em sua pesquisa um grupo que denomina como “escolas eficazes”. Nessas instituições o sucesso está diretamente relacionado com a maneira como o aprendizado é focado em objetivos bem definidos destinados a conteúdos básicos, sem que haja perda de propósito que muito acontece quando se investe em “conhecimentos de caráter muito amplo” (MELLO, 1994, p. 339 apud BARBOSA, 2011, p. 52). Investir em conhecimentos que não demonstrem ao educando e ao educador onde é preciso chegar torna o processo de aprendizagem ineficaz. Neste sentido uma proposta interessante é a *Escola Plural*² implementada em escolas do país, o projeto abre espaço para mudanças no currículo da classe pelo professor, se sentir necessário, o que garantiria um avanço maior das turmas tendo características mais específicas levadas em consideração. Além disso, o acompanhamento do desempenho e dos resultados do aluno seria uma constante diária nas escolas.

Analisados estes pontos inerentes às escolas recorreremos novamente a Barbosa (2011) para retomar a fala a respeito do recorte de Capital Social que utilizamos como ponto crucial para este trabalho: a participação dos responsáveis na vida escolar tanto dos alunos quanto da instituição. Sabemos que existem diversos tipos e níveis de participação, contudo nas escolas participantes da pesquisa da autora independente do tipo, defendeu-se que a participação dos responsáveis sempre acrescenta de forma positiva. O grande problema é que os currículos e diretrizes estipulados em sua maioria não abrem espaço para essa inclusão, o que remete a estes responsáveis a impressão de que não sabem ou não devem se posicionar, tornando a posição do professor ainda mais central. Na pesquisa encontramos relatos de educadores que reforçam o quão prejudicial é a falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. O problema se estende quando este déficit no Capital Social é somado com a política de progressão automática, aplicada no Bloco Pedagógico. Nos relatos dos educadores colhidos por Barbosa (2011) esta prática incentivou o abandono de responsabilidades escolares por parte dos pais. Para este problema a escola sempre salienta que resultados melhores são alcançados quando os responsáveis estão envolvidos, a exemplo da supervisão das tarefas de casa, desenvolvidas com mais êxito quando os mesmos se fazem presentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 90, Ribeiro (1991) levantou uma importante questão para a educação do país: o forte índice de repetências nas séries iniciais. Em seu estudo chegou a cogitar a hipótese do que chamou de “pedagogia da repetência”, e concluiu perguntando se esse traço era parte de uma cultura pedagógica ou demonstrava um sistema educacional falho. “Parece que, na própria historicidade do processo educacional brasileiro, falta uma visão clara do modelo de escola a partir do qual se deu a expansão do sistema.” (RIBEIRO, 1991, p. 16). A solução adotada atualmente e já citada neste trabalho é a progressão automática no Bloco Pedagógico, contudo

² Aplicada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte na década de 90, “a proposta foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública.” (MIRANDA, 2007).

reunindo todo o aparato de informações utilizadas neste trabalho (Capital Social e a influência dele no aprendizado, interesse dos alunos e conexão de conteúdos com a vivência fora da instituição, etc.), outra questão se apresenta: o problema foi solucionado ou apenas deslocado?

É como se a escola tivesse apenas um papel de administradora da educação formal, que seria realizada em casa pela família. As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora aos pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar (RIBEIRO, 1991, p.17).

As informações a que temos acesso hoje mostram que a situação da qualidade do ensino não está de fato superior, o que comprova a constante necessidade que salientamos neste trabalho sobre a mudança de abordagem pedagógica.

O Brasil é um dos países em que há menos estudantes resilientes, aqueles que apesar da condição de pobreza conseguem ter bom desempenho escolar. Um estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra só 2,1% dos alunos brasileiros com esse perfil. A pesquisa analisou resultados da última edição do Pisa, maior avaliação internacional de educação, feita por jovens de 15 anos. A média de resiliência entre países membros da OCDE é de 25,2% (CAFARDO, 2018).

A reportagem de Cafardo (2018) para o jornal Estadão comprova através de dados atualizados a reflexão proposta neste artigo de que alunos em situações mais precárias, com Capital Social mais baixo continuam frequentando escolas piores. Isso se comprova quando o Brasil é citado como ocupante do 62º lugar dentro de um ranking da OCDE com 71 países. “O Brasil ainda tem um longo caminho para garantir que estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, independentemente da origem dos seus pais ou do lugar em que vivem” (AVVISATI, 2018 apud CAFARDO, 2018). Outro dado importante é que em comparação ao que uma nação considerada desenvolvida gasta com educação, o governo do nosso país não dispende nem a metade. Lacerda (2018), ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação corrobora este raciocínio frisando que a discrepância na nossa distribuição de renda influi muito sobre este quadro e completa: “Fico preocupada em acharmos que a escola sozinha resolve toda essa questão” (LACERDA, 2018 apud CAFARDO, 2018), o que para ela explica a falta de perspectiva futura positiva nos alunos da educação básica.

Usando a reflexão da ex-secretária como base Vargas e Cruz (2018) propõe que diante das soluções cotadas para a educação básica (quase todas envolvendo iniciativa privada) pela maioria dos candidatos nas eleições deste ano, na realidade o estado deveria tomar inteiramente como responsabilidade o suporte necessário a educação. A defesa gira em torno do argumento que a educação privada deve ser a exceção e não a regra que sinalize sinônimo de educação de qualidade no país.

O que todos esquecem é que o problema essencial da educação básica brasileira começa com o dualismo educacional: a coexistência, lado a lado, de uma rede privada, com ampla liberdade organizacional, alimentada com dinheiro público e destinada às classes média e alta, e de uma rede pública, responsável por cuidar da educação, alimentação, transporte e segurança da maioria pobre brasileira, porém travada e desabastecida (VARGAS; CRUZ, 2018).

Isso pode nos levar a pensar que a educação privada seria então onde o Brasil foi bem sucedido em qualidade de ensino. Errado. Segundo Vargas e Cruz (2018) a rede privada brasileira mascara o fato de ser considerada uma das piores do mundo pela OCDE. Como ela faz sua boa fama no país, então? Um exemplo seria a proposta de matricular alunos promissores do sistema público através de bolsas, fazendo assim seu bom nome através da propaganda que este conjunto de alunos proporciona para ela. Em contra partida, o ensino público quando alcança melhorias, não goza das mesmas possibilidades de marketing, entre as razões estão os pontos deficientes abordados neste trabalho o que reforça que, frente a esses alunos levados pelas bolsas particulares a culpa do fracasso nas escolas públicas seria sempre do aluno que individualmente não se esforçou o suficiente.

A pressão pela qualidade é materializada todos os dias nos corredores de cada escola no país. Por sua vez, quando a classe média prefere trilhar carreira solo e vira as costas para o problema do restante da população, desarma-se no ensino público o principal mecanismo de avanço. Sem a classe média dentro da rede pública, continuaremos no vergonhoso patamar atual de qualidade da educação nacional (VARGAS; CRUZ, 2018).

Através da ligação feita entre estudos e notícias que constataam nossas realidades educacionais e diagnosticam os motivos pelos quais ainda falhamos no plano de educação nacional, observamos a população andar em massa na contramão das soluções, guiada pela insatisfação, contudo, sem acesso real as informações necessárias ao combate em favor do ensino de qualidade. Observamos que ainda não é interesse dos nossos chefes de estado primar por uma qualidade de ensino que estimule o pensamento emancipatório do aluno envolvendo esferas diversas de vida e melhoria de seu Capital Social como um todo. Continua cabendo assim, a certos grupos de indivíduos e não a sociedade o esforço de lutar por uma educação universal, que gere oportunidade iguais para todos.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria L. O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução a sociologia da escola brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CAFARDO, Renata. Apenas 2,1% dos alunos pobres do País têm bom desempenho escolar. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 mar. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-2-1-dos-alunos-pobres-do-pais-tem-bom-desempenho-escolar,70002213621>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CUNHA, Maria A. A. **Sociologia da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MIRANDA, Glaura V. de. Escola plural. **Estudos avançados**, São Paulo, SP, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005>. Acesso em: 20 set. 2018.

RIBEIRO, Sergio C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, SP, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

SILVEIRA, Angelita F. **Capital social e educação: perspectivas sobre empoderamento da juventude em Porto Alegre**. 2005. Dissertação (Pós-Graduação em Ciência Política)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAVARES JÚNIOR, Fernando e NEUBERT, Luiz F. (Org.); **Sucesso escolar e práticas pedagógicas**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd/Fadepe, 2018.

VARGAS, Daniel; CRUZ, Tássia. O novo pacto nacional: um caminho público para a educação básica. **El País**, 14 set. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/14/opinion/1536884977_092022.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.