

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A PRODUÇÃO DA
QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS - MG**

MARILZE DO CARMO LIMA E ALMEIDA

2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE
DE ENSINO NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS -
MG**

MARILZE DO CARMO LIMA E ALMEIDA

Sob a Orientação da Professora
Lucília Augusta Lino de Paula

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Junho de 2008

630.712

A447r

T

Almeida, Marilze do Carmo Lima e, 1958-
A relação família-escola e a produção da
qualidade de ensino na Escola Agrotécnica
Federal de Salinas - MG / Marilze do Carmo
Lima e Almeida - 2008.
90f. : il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de
Paula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto
de Agronomia.

Bibliografia: f. 55-60.

1. Ensino agrícola - Aspectos sociais -
Salinas (MG) - Teses. 2. Ensino técnico -
Aspectos sociais - Salinas (MG) - Teses.
3. Lar e escola - Teses. 4. Escola
Agrotécnica Federal de Salinas - Teses. I
Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960- .
II. Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Instituto de Agronomia. III.
Título.

Bibliotecário: _____

Data: ___/___/_____

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARILZE DO CARMO LIMA E ALMEIDA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/06/2008 (Data da defesa)

Lucília Augusta Lino de Paula (Dra.) UFRRJ

Orientadora

Maria da Conceição Calmon Arruda (Dra.) PUC - Rio

Ana Maria Dantas Soares (Dra.) UFRRJ

*A Deus, razão da minha existência.
A meu marido, ELDISON e aos nossos
filhos MAURO e VITOR pela
compreensão, paciência e motivação.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA, pela orientação, apoio e motivação na realização deste trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Prof. Dr. GABRIEL DE ARAÚJO SANTOS, Prof^a. Dr^a. SANDRA BARROS SANCHEZ, pela eficiente coordenação, e pela oportunidade de convívio e estudo com profissionais competentes promotores de inúmeras reflexões sobre a educação.

À banca examinadora pelas preciosas sugestões e análises.

Aos meus familiares pelo incentivo, amor e compreensão, sobretudo à minha irmã HELENILZE APARECIDA LIMA DE ANDRADE e cunhado IVAN ANDRADE DOS SANTOS pela paciência e colaboração na confecção deste trabalho.

À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS pela oportunidade concedida na conquista deste curso.

Aos colegas de curso e de trabalho, professores ADALCINO FRANÇA JÚNIOR, ANTÔNIO ROQUE DE OLIVEIRA SARMENTO E GERALDO ALVES DE CARVALHO JÚNIOR que sempre estiveram do meu lado e às novas amigas que conquistei e com as quais aprendi a conviver neste Mestrado, meu sincero agradecimento pela amizade fraterna e sincera.

Ao colega de trabalho professor CHARLES BERNARDO BUTTERI pela colaboração e sugestões.

Aos ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ANO DE 2007 da EAFSalinas e Seus PAIS pela prestimosa colaboração no desenvolvimento dessa investigação.

Aos PROFESSORES da EAFSalinas que gentilmente participaram desse trabalho.

À PRIMEIRA IGREJA BATISTA DE SALINAS pelas orações, incentivo e solidariedade principalmente nos momentos decisivos e extenuantes na elaboração desta pesquisa.

Aos sábios conselhos da minha querida mãe, MARIA DE LOURDES LIMA (in memoriam) que permeiam toda a minha vida. Seu exemplo incentivou-me sempre a continuar e a não desistir nunca.

A DEUS, autor da vida por me conceder saúde, inteligência e disposição no desenrolar das inúmeras atividades deste curso.

BIOGRAFIA

MARILZE DO CARMO LIMA E ALMEIDA, filha de Manoel Andrade Lima e Maria de Lourdes Lima, nascida a 16 de julho de 1958, na cidade de Montes Claros, MG. Casada com Eldison Almeida dos Santos, progenitores de Mauro Almeida Lima e Vitor Almeida Lima.

Iniciou sua formação básica na Escola Estadual Prof^o. Plínio Ribeiro onde prosseguiu com os estudos até a 8ª série. Concluiu o Curso Científico na Escola Estadual Prof^a. Dulce Sarmento.

Freqüentou cursinhos pré-vestibulares objetivando cursar uma universidade pública por não possuir condições financeiras favoráveis, devido à necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente e ao insucesso em alguns vestibulares, optou por prestar exame para o Curso de Letras da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Norte de Minas, da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) onde se graduou em 1.990. A referida instituição de ensino passou por um processo de estadualização transformando-se na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Iniciou a carreira do magistério na Escola Estadual da Vila Sion em Montes Claros e trabalhou em inúmeras escolas estaduais como contratada em Montes Claros e Engenheiro Dolabela.

Em 1992 foi aprovada num concurso público estadual e trabalhou numa comunidade rural próxima à Salinas. Prestou concurso público federal em 1994, tendo sido aprovada e desde então atua na Escola Agrotécnica Federal de Salinas na área de linguagens (disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Inglês Instrumental, Português Instrumental e Literatura). Tem contribuído também na administração exercendo funções em diversas comissões de trabalhos e projetos. Atuou também no Setor de Esportes Lazer e Artes (1995/1997), na Coordenação de Orientação Educacional (2003/2006) e Coordenação de Supervisão Pedagógica (2005).

Além do trabalho docente tem sido membro ativo e participante da primeira Igreja Batista de Salinas ao atuar como professora de pré-adolescentes, superintendente do departamento de Educação Religiosa e como Conselheira de jovens. A Igreja mantém vários trabalhos sociais em bairros carentes da cidade, dentre eles o Santa Mônica onde a professora presta assistência às crianças e adultos tentando minorar as carências materiais, emocionais, espirituais e também cognitivas.

Com intuito de crescer e aperfeiçoar sua prática docente pleiteou este curso de Mestrado que muito tem enriquecido sua experiência profissional.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Número de irmãos dos alunos da 1ª série/ 2007	21
Tabela 2: Frequência e assunto que os pais mais conversam com os seus filhos	24
Tabela 3: Frequência com que os pais participam de atividades de diversão/lazer e atividades culturais	25
Tabela 4: Proporção de alunos por faixa etária	29
Tabela 5: Residência dos alunos	30
Tabela 6: Proporção de alunos da EAFSalinas segundo auto-identificação por cor ou raça.	30
Tabela 7: Tipo de escola onde cursou o ensino fundamental	32
Tabela 8: Egresso membro da família dos alunos	33
Tabela 9: Minha escola é um lugar onde:	37
Tabela 10: Relacionamento com os professores do ensino técnico	39
Tabela 11: Relacionamento com os professores do ensino médio	39
Tabela 12: Salário dos Professores	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Vista parcial do Campus da EAFSalinas-MG	06
Figura 2: Participação das mães nas reuniões promovidas pela EAFSalinas-MG	27
Figura 3: Ambiente escolar	36
Figura 4: Primeira feira literária	36
Figura 5: Participação dos alunos na criação da ONG ambiental	37
Figura 6: Professores do ensino médio e técnico	39
Figura 7: Setor de psicologia em atendimento (orientação profissional)	47
Figura 8: Encontro de pais e mestres	48

RESUMO

ALMEIDA, Marilze do Carmo Lima e. **A relação família-escola e a produção da qualidade de ensino na EAF-Salinas - MG.** 2008, 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

Este trabalho investiga as trajetórias escolares e os processos de socialização familiar e escolar dos jovens que ingressaram na primeira série do curso médio integrado ao profissionalizante no ano letivo de 2007 na Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAFSalinas-MG). A pesquisa analisou como as características institucionais e familiares interagem na produção da imagem de qualidade de ensino ostentada por essa instituição. Fundamentado no escopo teórico da obra de Pierre Bourdieu articulou abordagens de forma qualitativa e em alguns aspectos também quantitativa mediante a aplicação de três questionários (pais, professores e alunos), com objetivo de levantar as características gerais dos agentes educacionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Os resultados da investigação permitiram traçar algumas estratégias combinadas família-escola que garantem trajetórias escolares, que por sua vez garantem as representações sobre a qualidade dessa escola. Dessa forma, identificamos o modo como essas famílias investem na escolarização dos filhos, como se constituem as disposições duráveis (habitus) e os volumes e estruturas de capitais mais ou menos favoráveis às exigências da escolaridade. Assim, visamos ampliar nossa compreensão acerca da "produção da qualidade de ensino" dessa instituição e o 'aparente' paradoxo entre os objetivos do ensino profissional e os da clientela que procura esta escola, a saber, o caráter terminal e profissionalizante versus o caráter propedêutico. Uma das metas da pesquisa foi a caracterização da EAFSalinas-MG de acordo com o seu projeto político institucional, corpo docente e clientela, traçando assim um perfil sociográfico dos atores envolvidos, focalizando a interação família-escola e as práticas socioeducativas das famílias e da instituição. Essa investigação forneceu subsídios para a interpretação do sucesso ou fracasso escolar dos alunos, bem como, aquilatou o valor efetivamente agregado pela instituição, ou seja o efeito-escola na produção de trajetórias escolares de sucesso.

Palavras-chave: Qualidade de ensino, Educação agrícola, Trajetórias escolares.

ABSTRACT

ALMEIDA, Marilze do Carmo Lima e. **The relation family-school and the production of the quality of teaching in the Escola Agrotécnica Federal de Salinas -MG.** 2008. 89 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

This work investigates the school trajectories and the scholar, familiar of socialization processes involving youths who join in the first grades of the secondary and technical courses in the school year of 2007 at Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAFSalinas-MG). The research analyzed how the institutional and familiar characteristics interact for the production of the image of quality of education exhibited for this institution. Based on the theoretical target of the workmanship of Pierre Bourdieu who articulated approaches of qualitative form and in some aspects also quantitative by means of the application of three questionnaires (parents, teachers and pupils), with objective of raising the general characteristics of the involved educational agents in the process of teaching and learning. The results of the inquiry had allowed to trace some combined strategies family-school that assure school trajectories, that in turn guarantee the representations on the quality of this school. Thus we identify the way these families invest in the schooling years of their children, how the durable disposition (*habitus*) is established and the volumes and structures of capitals more or less favorable to the requirements of education are used. Thus, we aim at to extend our understanding concerning “production of the quality of teaching” of this institution and 'apparent' paradox between the objectives of the technical education and the ones of the clientele who look for this school as well the terminal and technical trait versus the propaedeutic trait. One of the goals of the research was the characterization of the EAFSalinas in accordance with its institutional politician project, teacher staff and clientele, thus tracing a sociographical profile of the involved actors, focusing the interaction family-school and socio educative practice of the families and the institution. This research gave indications to interpretation of the school success or failure of the student, as well as, measured effectively the value added by the institution, that is the effect-school in the production of school trajectories of success.

Key words: Quality teaching, Agricultural education, School trajectories

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 CAPÍTULO I – A EAFSALINAS-MG E O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PEDAGÓGICA	06
1.1 Breve retrospectiva histórica da EAFSalinas – MG	06
1.2 A evolução do ensino técnico no Brasil	08
1.3 A Reforma da Educação Profissional	11
1.4 O atual fazer pedagógico da EAFSalinas	13
2 CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO: FAMÍLIA E ESCOLA	15
2.1 Pierre Bourdieu: Um questionador do pensamento sociológico e do mundo cultural e escolar	15
2.1.1 O Capital cultural: entre a família e a escola	16
2.2 Capital cultural e as famílias dos alunos da EAFSalinas	20
2.2.1 Perfil sociográfico das famílias	20
2.2.2 Capital social e cultural dos pais	23
2.2.3 O investimento familiar na escolarização dos filhos	26
2.3. Os alunos da EAFSalinas	28
2.3.1 Perfil sociográfico dos alunos	28
2.3.2 Exposição a atividades culturais e formativas não-escolares	30
2.3.3 Trajetórias escolares, a opção pela escola e a influência de egressos	32
2.3.4 Desempenho escolar	33
3 CAPÍTULO III – A EAFSALINAS E O EFEITO-ESCOLA: OS PROFESSORES E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO	35
3.1. O Clima escolar	36
3.2 Relacionamento professor/aluno	38
3.3 Os professores: perfil e atuação	41
3.4 As famílias e a escola	47
3.5 A produção da qualidade de ensino e a relação família-escola	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	60
A – Fotos	61
B – Ficha de Matrícula	62
C – Programação Encontro de Pais e Mestres	63
D – Questionário dos Alunos	64
E – Questionário dos Pais	75
F – Questionário dos Professores	82
G – Dados dos exames de seleção anos 2005 a 2008	88
H – Dados do ENEM – 2007	89

INTRODUÇÃO

Esta dissertação sobre a Escola Agrotécnica Federal de Salinas, é fruto de um trabalho de pesquisa mais amplo, o projeto “Educação Profissional e Qualidade de Ensino: Investigando a Interação Família-Escola”, apoiado pelo CNPq¹ que investiga a produção da qualidade de ensino em escolas da rede federal de educação profissional.

A criação do PPGEA², em 2003, veio consolidar a tradição histórica de dedicação ao ensino, pesquisa e extensão ligados à área agrária, uma das características da UFRRJ, a primeira Universidade do país na década de 1960, a instalar cursos de formação de professores direcionados para o ensino profissional agrícola. Por ser um curso de mestrado voltado principalmente para os profissionais que atuam na educação profissional, o PPGEA permitiu que vários docentes³ da EAFSalinas, pudessem continuar suas formações em nível de Mestrado.

No PPGEA, onde ingressei em 2006, pude participar de um grupo de pesquisa, juntamente com outras três mestrandas⁴, onde desenvolvemos quatro projetos de dissertação sob a orientação da prof^a. Lucília Augusta Lino de Paula, investigações sobre a produção da qualidade de ensino nas escolas técnicas federais a partir da análise das trajetórias escolares, perfis sociográficos e os processos de socialização familiar e escolar dos jovens que ingressaram em duas escolas agrotécnicas federais (EAF-Alegre/ES e EAFSalinas/MG) e em dois colégios técnicos de duas Universidades Federais no Rio de Janeiro (CTUR/UFRRJ e CANP/UFF). Essas pesquisas integram um *survey* que investiga como as características institucionais e familiares interagem na produção da qualidade de ensino e da excelência escolar de instituições federais de educação profissional.

Cabe destacar que o estabelecimento de vínculos de pesquisa e colaboração mútua no âmbito da UFRRJ, com o PPGEA, e fora dela com o SOCED/PUC-Rio⁵, ampliaram os horizontes da pesquisa e a socialização dos resultados, contribuindo para consolidar o conhecimento sobre a educação profissional na UFRRJ⁶ e fora dela⁷.

Minha investigação na pesquisa supracitada teve como objeto a escola onde atuo profissionalmente, a Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG (EAFSalinas). Cabe destacar que no âmbito do PPGEA, esta escola é objeto de estudo de seis dissertações, duas já

¹ Apoio a Projetos de Pesquisa - Edital CNPq 19/2004 – Universal.

² Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da UFRRJ, voltado para a formação de professores das escolas de educação profissional agrícola, e que utiliza a pedagogia da alternância.

³ Dois professores ingressaram no curso em 2003, seguidos de 4 professores, que iniciaram o curso em 2006, e atualmente mais dois docentes iniciaram em 2007.

⁴ “Educação Profissional e qualidade de ensino: traçando um perfil sociográfico dos estudantes da EAF-Alegre, ES”, de Sonia Maria Pereira de Freitas, defendida em 2006; “O CTUR e a Produção da Qualidade de Ensino: Investigando Características Institucionais e Familiares”, de Virgínia Maria Thuler Porphirio, defendida em 29/05/2008 e “Educação Agrícola e a Qualidade de Ensino: Investigando a Relação Família-Escola no Colégio Agrícola Nilo Peçanha” de Érika Rezende Reis, com defesa prevista para junho de 2008.

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela Dr^a Zaia Brandão, que desenvolve pesquisas sobre a escolarização das camadas médias e a produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio no Rio de Janeiro.

⁶ A tese de Doutorado de Ana Maria Dantas Soares, “Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?”, bem como a dissertação de Mestrado e a tese de doutorado de Lia Maria Teixeira de Oliveira, desenvolvidos no CPDA/UFRRJ, versam sobre a educação profissional agrícola.

⁷ A tese de Doutorado de Maria da Conceição Calmon Arruda “A Reforma do Ensino Médio Técnico: democratização ou cerceamento?”, defendida em dezembro de 2007, na PUC-Rio, também integra o *survey* citado.

defendidas⁸, três⁹ além desta em fase de conclusão e duas¹⁰ em fase de desenvolvimento. A minha inserção como docente da EAFSalinas, onde ingressei em 1995, quando da realização de concursos na rede federal de educação em âmbito nacional, foi determinante para a produção deste trabalho.

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas atua como um centro educacional, profissionalizante e tecnológico cuja área de abrangência institucional compreende setenta e três municípios pertencentes às regiões norte de Minas Gerais, vale do Jequitinhonha, alto do Rio Pardo e extremo sul da Bahia. A Instituição dispõe de um curso superior tecnológico em produção de cachaça, três cursos técnicos (agropecuária, agroindustrial e informática) concomitantes, integrados ou posteriores à conclusão do ensino médio e periodicamente oferta, ainda, cursos básicos na área de serviços e agropecuária para jovens e demais cidadãos.

Segundo seu Plano de Desenvolvimento Educacional (PDI 2007-2011), a EAFSalinas tem a missão

de promover a preparação do cidadão, ofertando uma educação de qualidade, ao formar profissionais conscientes e capacitados para atuarem nas áreas de agropecuária e tecnologias afins, bem como, desenvolver pesquisa e extensão com o propósito de realizar o desenvolvimento tecnológico de processos, produtos e serviços em sintonia com o mundo do trabalho, setores produtivos e contexto regional. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL–PDI-2007-2011, p.12).

Sendo assim, em seus cinquenta e quatro anos de existência a escola tem alcançado uma área de abrangência considerável haja vista a quantidade de cidades que ano após ano enviam os seus cidadãos em busca de ensino técnico de qualidade.

A premissa da presente investigação é que a rede federal é uma referência de educação profissional de prestígio, haja vista a sua dinâmica e presença em todo o território nacional. O ensino técnico preconizava uma terminalidade dos estudos e a inserção imediata no mercado de trabalho. A excelência do ensino oferecido por essas escolas atrai uma clientela que não visualiza essa formação como terminal, mas como uma estratégia de escolarização que facilite o acesso ao nível superior. Os alunos que ingressam na escola vêm tanto em busca de um ensino técnico de qualidade que os permita exercer uma profissão, como obter a possibilidade de ingresso numa universidade (Paula, 2007).

No Brasil não há uma tradição de estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos. Segundo Nogueira (2003) a escolha dos estabelecimentos de ensino constitui uma temática que vem atraindo vários pesquisadores. A partir de interrogações sobre o ato de escolher (Quem escolhe? Mediante quais critérios? Através de quais procedimentos? Com que resultados?). A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas tem um papel importante na vida escolar dos filhos, este não pode ser desconsiderado; pois se trata de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes ou intencionalmente dirigidas.

O objetivo da presente pesquisa é realizar uma investigação quanto ao investimento das famílias na escolarização dos filhos bem como a produção da qualidade de ensino na

⁸ “Diagnóstico de inserção pedagógica profissional e tecnológica da Escola Agrotécnica Federal de Salinas/MG junto aos pequenos produtores de agricultura familiar no município de Salinas/MG” de autoria de Wilson Alves Moreira e “Avaliação de variedade de cana-de-açúcar para a produção de cachaça artesanal e a interferência dos resultados no comportamento do produtor na região de Salinas-MG; uma contribuição extensionista” de Oscar William Barbosa Fernandes.

⁹ De autoria de Geraldo Alves de Carvalho Júnior, Antonio Roque Sarmento de Oliveira e Adalcino França Júnior, sobre educação física, ergonomia e doenças ocupacionais, sobre a cana de açúcar na alimentação de suínos e sobre o ponto ideal das frações; cabeça, coração e caldo do destilado da cachaça, respectivamente.

¹⁰ Projetos desenvolvidos por Aldemir Ferreira Mendes e Helene Patrícia Ramires.

Escola Agrotécnica Federal de Salinas, estabelecimento de ensino que traz a marca da excelência escolar na região em que está inserido, atraindo assim uma clientela interessada em obter o seu ingresso em “boas” universidades e não necessariamente concluir um curso técnico que permita a inserção imediata no mercado de trabalho.

Este estudo se justifica na medida em que se propõe a analisar a influência do investimento familiar na escolarização dos filhos, mais especificamente dos jovens que ingressaram em 2007 nos cursos técnicos em agropecuária e agroindustrial. Pretende ainda investigar como as estratégias desenvolvidas pelas famílias, pelos estudantes e pela escola mantêm a imagem de prestígio que o estabelecimento de ensino ostenta na região.

As características institucionais e as relações estabelecidas entre a família e os profissionais da escola, visam o sucesso escolar do aluno, interagem na produção da qualidade de ensino ministrado na Escola Agrotécnica Federal de Salinas e em sua imagem social. Sendo assim, será traçado um perfil que focalizará a relação escola e família, analisando como se efetiva a produção da qualidade de ensino na escola.

A pesquisa desenvolvida investiga as trajetórias escolares e processos de socialização familiar e escolar dos jovens que ingressam na instituição, analisando como as características institucionais e familiares interagem na produção da qualidade de ensino e da excelência escolar. Dessa forma, pretende-se identificar o modo como essas famílias investem na escolarização dos filhos, como se constituem as disposições duráveis (*habitus*), os volumes e estruturas de capitais mais ou menos favoráveis às exigências da escolaridade.

Nesse sentido, visamos ampliar a compreensão acerca dos processos de socialização familiar e escolar no ensino profissional agrícola, que apresenta características peculiares, como o regime de internato, que acirram o interesse sobre como esses processos de socialização ocorrem e como contribuem para a formação do *habitus* de sua clientela.

A Sociologia da Educação tem ampliado seus esforços de investigação acerca da influência da origem sócio-econômica-cultural das famílias no desempenho dos filhos, e coloca essa questão como problema da pesquisa educacional. Inúmeras pesquisas, desde a década de 60, se voltaram para a prevalência da origem social no desempenho escolar dos alunos, investigando seus fatores determinantes, e assim contribuindo para o desenvolvimento de uma sociologia das desigualdades educacionais.

Paula (2004) constatou que instituições que apresentam a marca de uma intensa vida comunitária, tendem a diluir as marcas da origem social (*habitus* familiar) dos estudantes, aparentemente igualando-os. Da mesma forma, o sistema de internato de algumas das escolas investigadas também reforça a transformação e reconstrução do *habitus*, dotando o “locus” da pesquisa e seus sujeitos de uma riqueza cultural específica, que mascara de certo modo origens sócio-culturais-familiares diversas¹¹.

O ensino médio profissionalizante hoje está imerso em um contexto social em que, do ponto de vista da integração pelo trabalho, a autonomia dos indivíduos se vê cerceada pelas condições materiais de existência, apesar da ideologia que correlaciona o “investimento” em educação ao “sucesso” profissional e social. Nessa ideologia, a escola corre o risco de ter como representações predominantes a de trampolim para o mercado de trabalho e a de um ensino profissionalizante em que “os menos capacitados” poderiam reunir maiores oportunidades de desempenho no mercado competitivo para uma inserção positiva no mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1998; PARO, 1999 & CÊA, 1999).

¹¹ Ao analisar a origem social dos estudantes da UFRRJ Paula (2004) comprovou que a chegada à Universidade significou, para muitos deles, a confirmação de uma mobilidade social ascendente já iniciada pelas famílias, que ainda viviam na zona rural há poucas décadas.

Nesse sentido, se para as classes populares o acesso, a permanência e a certificação de seus filhos é uma conquista a ser celebrada, para as camadas médias interessa que o tempo de permanência de seus integrantes na escola os preparem para obter sucesso nas diferentes avaliações a que terão que submeter ao longo de sua vida (seleção para o ensino superior, para o trabalho, para a pós-graduação, para concursos públicos etc.). É a partir deste prisma que este grupo social avalia tanto o sistema público de ensino, quanto o privado (ARRUDA, 2007).

Todavia estes sistemas não são unos, mas eles remetem a realidades diversas de educação. No caso específico do ensino médio o setor público possui instituições, principalmente aquelas vinculadas ao governo federal, que são consideradas de qualidade e cujas vagas são disputadíssimas e, portanto, o acesso é mais elitizado. Isto mostra que as políticas públicas de educação não afetam uniformemente todo o sistema educacional e que o poder público mantém algumas ilhas de excelência. Do mesmo modo, o setor privado de educação também não é uniforme e algumas escolas parecem responder melhor às expectativas de pais e alunos do que outras, principalmente no que diz respeito a um bom desempenho no vestibular (BRANDÃO; PAULA & NERY, 2004).

Esse projeto contribuiu para identificar o valor efetivamente agregado pela escola, isto é, o efeito-escola na produção de trajetórias escolares de sucesso. Principalmente nas escolas que possuem o internato como a EAFSalinas, o impacto dos consumos e práticas sociais familiares sobre o rendimento escolar é mais reduzido o que amplia a importância da atuação pedagógica no desempenho escolar do aluno. Assim, a investigação fornece subsídios para a interpretação do “sucesso” ou do “fracasso” escolar dos alunos e suas relações com *habitus*, os volumes e estruturas de capitais mais ou menos favoráveis às exigências da escolaridade. As peculiaridades desse tipo de escola aumentam o interesse sobre os processos de socialização familiar e escolar e de formação do *habitus* de sua clientela.

Para o desenvolvimento da pesquisa analisamos os dados obtidos com a aplicação dos três questionários – alunos, pais e professores - que integram o *survey*. A pesquisa foi realizada junto aos alunos ingressantes da primeira série no ano 2007, aos pais dos alunos da primeira série e ao corpo docente da instituição com o objetivo de levantar as características dos agentes envolvidos nesses processos. Conseguimos atingir 100% dos 154 alunos matriculados, sendo que os questionários foram distribuídos em sala-de-aula no início do 2º semestre letivo de 2007. Os questionários dos pais foram levados para casa pelos alunos, seus filhos, tendo um retorno de 61% ou seja, 88 pais. Atuavam na instituição no ano de 2007, 36 docentes sendo que 28 responderam aos questionários, ou seja, um percentual de 78% . Os dados tabulados e analisados permitiram observar algumas características e expectativas que as famílias possuem em relação à trajetória escolar dos filhos, bem como perceber as representações sobre a qualidade do ensino da escola.

Para o melhor desenvolvimento desta dissertação a mesma foi subdividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo trata da contextualização histórica da EAFSalinas, um breve relato da evolução da educação profissional no país, os impactos da reforma da educação profissional na escola e como ela é hoje do ponto de vista organizacional e pedagógico.

O segundo capítulo trata da investigação propriamente dita, sobre a produção da qualidade do ensino, focalizando o papel da família na transmissão do capital cultural e a relação entre os investimentos familiares na escolarização dos filhos e a manutenção da imagem de qualidade da escola. Apresenta uma análise da literatura dos referenciais teóricos, com ênfase na obra de Pierre Bourdieu, em seus estudos sobre o mundo cultural e escolar, a reprodução das desigualdades sociais na escola, o papel da família e a transmissão dos capitais valorizados pela escola. O capítulo prossegue com análise dos dados das famílias dos alunos da EAFSalinas, traça um perfil sociográfico focalizando o investimento familiar

na escolarização dos filhos. Trata ainda do papel da família na produção do capital cultural embasado em Bourdieu, bem como a participação dos pais nos consumos culturais nas atividades com os filhos.

É apresentado, ainda neste capítulo, o resultado da pesquisa feita com os alunos. Estes dados expressam a trajetória escolar destes jovens em aspectos importantes acerca da escolarização dos mesmos (onde estudaram, aproveitamento escolar, tempo reservado ao estudo). A visão dos professores sobre os alunos e suas famílias finaliza este capítulo e indica a íntima relação entre sucesso escolar e relação família-escola e a produção da qualidade do ensino ministrado pela instituição escolar.

O terceiro capítulo traz uma análise da produção da qualidade do ensino na instituição, descrevendo como a escola investe na manutenção da sua imagem. Para tal estudo foram feitas consultas ao sítio da instituição, PPI e outros documentos, e a partir da análise dos dados obtidos buscou-se a caracterização do efeito escola na EAFSalinas, isto é a contribuição do estabelecimento de ensino para o sucesso dos alunos, assim como a percepção do clima escolar favorável e o investimento da instituição na capacitação de seus profissionais. Examinou-se a escola como espaço privilegiado de produção da qualidade do ensino. Foi traçado um perfil dos professores quanto à formação, experiência e atuação, e a visão destes sobre a escola.

Concluimos esta dissertação confirmando que a produção de uma imagem de instituição que oferta um ensino considerado de elevada qualidade requer um esforço conjunto da família e da escola, visando o sucesso escolar dos alunos. Assim, esta dissertação foi desenvolvida a partir da investigação da produção da qualidade do ensino na EAFSalinas e do papel desempenhado pela família e pela escola na construção de trajetórias escolares de sucesso e na transmissão e incorporação do capital cultural necessário a esta construção.

CAPÍTULO I - A EAFSALINAS-MG E O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PEDAGÓGICA

Seguindo a nossa pretensão investigativa, acerca da produção da qualidade de ensino da EAFSalinas, faz-se necessário contextualizar a instituição, não somente historicamente, mas também do ponto de vista organizacional. Assim, podemos situá-la no panorama evolutivo do ensino profissional no país, principalmente, no que tange aos impactos sofridos pela rede técnica federal a partir das reformas educacionais instituídas nas duas últimas décadas.



Figura 1 - Vista parcial do prédio pedagógico da EAFSalinas – MG

1.1 Breve retrospectiva histórica da EAFSalinas-MG

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas - MG, está situada na Fazenda Varginha, km 02 da rodovia MG-404 (Salinas-Taiobeiras). A instituição integra a Rede Federal de Ensino Tecnológico, e está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério de Educação.

A escola foi criada em 1947, como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, nasceu no contexto histórico da regulamentação do Decreto-lei atendendo às leis orgânicas da educação nacional do ensino agrícola nº. 9.613/42 que, “mantinham a mesma herança dualista do período imperial e a apresentavam de forma explícita” (SAVIANI, 1997).

O Decreto nº. 22.470 de 20/01/1947, que criava a Escola de Iniciação Agrícola de Salinas na obediência da Lei Orgânica Federal, não flexibilizava a possibilidade do aproveitamento dos estudos para outras áreas ou níveis, limitando-se ao ciclo básico ao atender apenas as primeiras e segundas séries (primeiro ciclo ginásial) sendo conferido ao concluinte o certificado de operário agrícola.

Neste mais de meio século de existência, a escola recebeu várias denominações: Escola de Iniciação Agrícola (1953-1963); Ginásio Agrícola da Salinas (1964–1969); Ginásio Agrícola “Clemente Medrado” (1969–1979) em homenagem a seu idealizador; Escola Agrotécnica Federal de Salinas “Clemente Medrado” (1979–1993). A partir de 1993 passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Salinas–MG.

Esta instituição foi inserida no sistema Escola-Fazenda, modelo este que se fundamentava no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, aplicando-se o lema “Aprender a Fazer e Fazer para Aprender”. O ensino médio na época, denominado de 2º grau, foi implantado em 1977 para a formação de Técnicos em Agropecuária e a Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG “Clemente Medrado” teve seu regulamento interno aprovado pela Portaria nº. 39, de 21 de março de 1978, pelo Diretor-Geral da COAGRI (Coordenação

Nacional do Ensino Agropecuário). Em 1980, aconteceu a formatura da primeira turma de técnicos.

A Instituição adquiriu autonomia com a autarquiaização (lei nº. 8.731/93) e adaptou-se aos novos modelos da reforma do ensino profissional (Decreto nº. 2.208/97) quando foram criados os cursos técnicos agrícola com habilitação em agropecuária, zootecnia, agricultura e técnico em agroindústria, concomitantes com o ensino médio, e o técnico em informática, bem como cursos básicos de qualificação profissional.

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG está sediada em Salinas-MG, cujo município possui uma área de 1.891,33 km², com população aproximada de 37.776 habitantes. Localiza-se na região norte de Minas Gerais, no vale do Jequitinhonha, conhecido internacionalmente como “Vale da Miséria”, ou seja, uma das regiões mais carentes do Brasil e do Mundo, pelo seu baixíssimo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). As taxas de desemprego, analfabetismo, pobreza, violência, mortalidade, prostituição e trabalho infantil são alarmantes; e somente comparáveis às das regiões mais pobres do nordeste brasileiro e do continente africano.

A presente situação confere a EAFSalinas a grande responsabilidade de colaborar para a reversão do atual quadro de misérias sociais, por meio da oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diversos níveis, assim como a realização de projetos de pesquisa visando à criação e difusão de novas tecnologias com alternativas em produtos e serviços. Com a pretensão de favorecer a geração de trabalho, a melhoria das condições de empregabilidade e o aumento da renda dos trabalhadores rurais e urbanos com suas famílias, a EAFSalinas vem realizando diversas atividades de extensão e comunitárias no sentido de colaborar para o desenvolvimento econômico e a inclusão social da região onde está inserida.

Atualmente, a abrangência institucional da Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG compreende inúmeros municípios, englobando parte do norte de Minas Gerais, vale do Jequitinhonha, alto Rio Pardo e sul da Bahia. A escola oferece os seguintes cursos: Ensino Médio em concomitância interna nos Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico Agroindustrial. Com concomitância externa ou subsequente o Curso Técnico em Informática. Apresenta ainda as modalidades de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico Agroindustrial Integrado ao Ensino Médio. Oferece também o Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça, com a finalidade de formar tecnólogos com capacidade de atuação em todas as áreas da cadeia produtiva da cachaça, como também formar profissionais capacitados para orientar produtores através de atividade de extensão. Além destes, na modalidade Educação Jovens e Adultos é oferecido o curso de formação inicial e continuada para trabalhadores em Operação de Computadores.

A escola ministra ainda cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas mais variadas áreas, em parceria com a Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Tecnológico da Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG (FADETEC), visando o aprimoramento profissional, socialização, inclusão digital, geração de emprego e renda e melhoria da qualidade de vida, principalmente das pessoas mais carentes do ponto de vista econômico e social.

Tendo em vista a modernização estrutural e pedagógica da EAFSalinas foi elaborado um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste documento a escola tem como objetivo geral “Ministrar cursos profissionalizantes em todos os níveis e modalidades de ensino, capacitando profissionais para o mundo do trabalho e investindo no fortalecimento da cidadania.” (PDI-EAFSalinas, 2007-2011, p.13).

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG com suas potencialidades pedagógica e tecnológica carece de um diagnóstico qualitativo do seu desempenho para atingir com eficiência seus objetivos e missão. Diante da tamanha complexidade da demanda de tal pesquisa, este trabalho se propôs a pesquisar especificamente a qualidade do ensino

ministrado pela escola, e suas implicações na relação família-escola no sucesso escolar dos alunos da primeira série no ano de 2007.

1.2 A evolução do ensino técnico no Brasil

O ensino no Brasil nos seus primórdios foi marcado pela presença dos jesuítas da Companhia de Jesus, que aqui chegaram em 1549, em primeiro momento assumiram a tarefa de dinamizar o nosso sistema educacional com a catequese e a instrução aos índios, bem como dos filhos de colonos portugueses que para cá vieram. Esta ficou conhecida como escola de ler e escrever (SOARES, 2003).

O período colonial foi marcado pelo descaso do poder central com a escolarização da população. Com a chegada da Família Real Portuguesa e o estabelecimento do império, mudanças significativas ocorreram no país, quer no setor estatal, quer no setor privado. A fim de preparar mão-de-obra para a emergente industrialização, o Estado instituiu o treinamento de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais dirigidos a crianças e jovens carentes. Foram criados liceus de artes e ofícios em várias partes do país. Conforme análises feitas por Soares:

O período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres) que inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros às crianças desvalidas e órfãos. (SOARES, 2003, p.25).

Segundo Koller (2002) o ensino agrícola brasileiro já em sua origem apresentou ser discriminador com as classes menos favorecidas da sociedade. O que é fácil de ser percebido na Primeira Lei Nacional de Instrução Pública de 15 de outubro de 1827 e no Ato Adicional de 1834, artigo 10, que centralizam o ensino superior e descentralizam os demais níveis de educação, delegando a estes últimos a responsabilidade exclusiva dos municípios. Observa-se aqui um claro dualismo no sistema de ensino que privilegia as elites ignorando o empenho eficiente do estado para as demais classes.

Com a proclamação da república esse quadro de descaso e dualismo não se altera significativamente. Durante o período chamado Primeira República, de 1889 até 1930, o sistema escolar e a educação profissional ganharam novo formato: verdadeiras escolas técnicas foram criadas pelo Estado do Rio de Janeiro, no mandato do Governador Nilo Peçanha, o qual, alguns anos mais tarde, como Presidente do país instalaria uma rede de dezenove escolas técnicas. Entretanto, a criação dessas escolas com caráter terminal e sem articulação com os demais graus de ensino, denuncia a dualidade estrutural que persiste até hoje no ensino brasileiro, visto que se destinavam à classe trabalhadora. O ensino secundário, de caráter propedêutico mantinha-se reservado aos indivíduos com possibilidades de continuar seus estudos superiores, isto é, às camadas favorecidas predestinadas a dirigir os rumos do país. Sobre a criação destas escolas, Acácia Kuenzer (1999) afirma:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 1999, p. 122).

Outros patronos desse tipo de escolas foram a Igreja Católica e as associações ou sindicatos, com a intenção de qualificar e disciplinar os trabalhadores urbanos. Desnecessário dizer que essa educação profissional era endereçada à classe pobre, uma vez que a classe média não aspirava para seus filhos outras profissões que não fossem as liberais (MANFREDI, 2002).

No ano de 1910, o Decreto nº. 8.319, faz a primeira regulamentação oficial do ensino agrícola. O texto do Decreto trata de: ensino agrícola, de zootecnia, de indústrias rurais e de medicina veterinária. Além de regulamentar o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades, o decreto citado cria a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV)¹², no Rio de Janeiro. O art. 544 desse Decreto regulamenta o ensino agrícola, restabelece a obrigatoriedade de criação de uma escola média anexa ao Posto Zootécnico Federal em Pinheiro¹³, estado do Rio de Janeiro, e prevê ainda o auxílio para a instalação de uma escola ao norte do país e outra no centro ou sul (SOARES, 2003).

Foram criados os patronatos que objetivavam atender preferencialmente os desvalidos da sorte, oferecendo-lhes os cursos primários profissionais.

Os patronatos agrícolas de acordo com o regulamento expedido como o Decreto 13.706, de 25 de julho de 1919, se destinam ‘às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio’ (art. 1º): em seu conjunto, constituem ‘um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores (...) recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural’ (art.2º). Os internados devem ser menores ‘reconhecidamente desvalidos, com idade de 10 a 16 anos’ (art.35), que não podem ser delinquentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica ‘que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural’ art. 40. (NAGLE, 2001, p. 236).

O período de 1930 a 1937 é conhecido, no campo educacional, por lutas ideológicas entre os chamados “pioneiros” da educação e os conservadores. A criação em 1924, da Associação Brasileira de Educação – ABE, por um grupo de educadores que possuíam idéias inovadoras sobre o ensino, oriundos do Movimento da Escola Nova, vigente nos Estados Unidos e na Europa, e que aqui ganha corpo reivindica medidas urgentes para resolver os principais problemas do ensino brasileiro. A educação é tratada como um problema social, afirma Soares (2003).

O período de 1937-1945, no chamado Estado Novo, sob a ditadura de Getúlio Vargas, produziu as Leis Orgânicas, idealizadas pelo Ministro Gustavo Capanema, as quais redesenharam os currículos e a articulação entre os cursos, ciclos e níveis do sistema educacional. O ensino médio compreendia cinco ramos: secundário, dirigido ao exame vestibular para a educação superior; agrícola destinado a preparar trabalhadores para o setor primário da economia; industrial, para qualificar pessoal para o setor secundário da economia; comercial, para treinar pessoas para o setor de serviços; e o normal, para preparar professores para as escolas primárias, de acordo Soares (2003). Essa estrutura perdurou até 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961).

¹² Da ESAMV, elevada à categoria de Universidade em 1943, originou-se a UFRRJ.

¹³ Atual Colégio Técnico Nilo Peçanha, vinculado à Universidade Federal Fluminense (CANP/UFF).

Ignácio (2000), citado por Soares (2003), em um estudo sobre a reforma do ensino técnico, focalizando o ensino industrial, nos lembra da dualidade no ensino brasileiro ao afirmar que:

O sistema escolar criado foi a expressão humana e política da dualidade da organização social e produtiva. A atividade humana extrativista executada por uma mão-de-obra desqualificada, puramente braçal, “escrava”, da qual era exigida um mínimo de criatividade e inteligência, que atravessou os “ciclos” do ouro, da borracha, do café, do gado, da cana-de-açúcar etc. e as formas produtivas industriais modernas, das quais era exigida uma pesada carga de inteligência e de criatividade, somente obtida nas “boas escolas”, destinada aos “homens-de-cidade” eram a mais pura expressão dessa dualidade da organização produtiva e social (IGNÁCIO, 2000, apud SOARES, 2003, p. 35).

Segundo Cardozo (2007) a política educacional brasileira a partir de 1964 pautou-se na Teoria do Capital Humano com o objetivo de tentar estabelecer uma relação direta e imediata e até mesmo de subordinação de produção, ou seja, adequá-las às exigências do crescimento econômico. Dentre as medidas tomadas pelo governo militar destacam-se a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º grau de 1971. Essas duas reformas foram oriundas de estudos e acordos firmados entre o MEC e a AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), dos trabalhos da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, nos quais a educação era vista como questão de interesse econômico e de segurança nacional Cardozo (2007).

Em 1971, durante a ditadura militar, por meio da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Brasil mudou a lógica e a prática da educação para o trabalho, prescrevendo a obrigatoriedade da educação profissional para todo o ensino médio. Nesse sentido, a Lei nº. 5.692/71 ao generalizar a profissionalização no ensino médio deixou de limitar a educação profissional às instituições que se dedicavam, há décadas, a formação profissional, surgindo, então, inúmeros cursos sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente profissionalizante e de baixa qualidade.

Segundo estudos desenvolvidos por Germano (1994) a tentativa de profissionalização compulsória da força de trabalho, fracassou devido à limitação dos recursos públicos, à resistência passiva das classes média, alta e até mesmo da trabalhadora e à discrepância prática e crônica do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional.

Consolida-se no âmbito das Escolas Agrícolas, a partir da promulgação da LDB de 1971, a utilização do sistema Escola-Fazenda, com o objetivo de formar técnicos capazes de colaborar na solução de problemas de abastecimento, produzindo gêneros alimentícios de primeira necessidade e matéria prima da melhor qualidade, de maneira econômica, para a indústria, assinalando um perfil profissional de agente de produção, visto como um agente de serviço, que atuaria no mercado de trabalho, em empresas que prestam serviço aos agricultores (SOARES, 2003).

Posteriormente, a Lei 7.044 de 1982 desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau e converteu a habilitação profissional em opção pela escola, transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo assim, as reivindicações das escolas privadas.

Para fundamentar a Lei 5.692/71, foi editado o decreto 76.436, em 1975 que criou a Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão independente do MEC, que tinha como finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola. Segundo Koller (2002), mesmo com a extinção da COAGRI, em 1986, por razão da redução dos investimentos dos recursos das políticas públicas, as Escolas Agrotécnicas Federais não abandonaram a prática de ensino reprodutor

do modelo agrícola convencional ignorando-se assim, os outros modelos pedagógicos que se apresentam no novo contexto agropecuário brasileiro.

Em substituição à COAGRI, ainda em 1986, cria-se a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG), logo substituída, em 1990, através de Decreto Presidencial, pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET), que posteriormente, em 1992, recebe nova nomenclatura, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), hoje, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente desde 1996, objetiva promover a transição da escola para o mundo do trabalho, na mira de um competente desempenho profissional, em níveis que se elevam sucessivamente: educação profissional de nível básico atualmente definido como de "Formação inicial e continuada de trabalhadores"; de nível técnico, com a denominação de "Educação Profissional Técnica de nível médio"; e de nível tecnológico, agora chamada de "Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação"(BRASIL, 1996).

1.3 A Reforma da Educação Profissional

Uma nova ordem econômica baseada no neoliberalismo trouxe mudanças profundas no mundo do trabalho e no campo educacional, principalmente no âmbito da educação profissional, devido às modificações na produção e nas relações do mundo do trabalho, advindas de um grande desenvolvimento científico-tecnológico. Dessa forma os processos produtivos foram substituídos por outros mais flexibilizados e, conseqüentemente a formação profissional deveria ser voltada para situações polivalentes em que os trabalhadores não fossem qualificados para um trabalho fixo.

Segundo Soares:

A flexibilização e especialização flexível, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e a qualidade total são terminologias que começam a imperar advindas do toyotismo japonês, que vai substituindo o padrão fordista dominante. São demandadas novas capacitações à chamada “nova revolução industrial”. Essas mudanças vão incidir, de forma bastante forte, na vida cotidiana dos trabalhadores, redefinindo relações trabalhistas, desconstruindo as práticas e as garantias até então consolidadas, introduzindo formas de trabalho precário, temporário, terceirizado. (SOARES, 2003, p.98):

Cardozo (2007) afirma que no plano educacional o modelo pedagógico centrado na competência expressou-se inicialmente no ensino técnico profissionalizante por meio de avaliação, dado o comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com o processo produtivo, e ocasionou a adoção do modelo na educação em geral. O direcionamento para as competências está destacado no Relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura-UNESCO “Educação para o Século XXI”, publicado em 1996 e, foi elaborado entre 1993 e 1996 por uma Comissão Internacional presidida por Jacques Delors. Esse documento expressa as competências como um dos principais elementos que deve direcionar a prática pedagógica nas escolas de ensino médio e profissionalizante.

A partir do relatório da UNESCO e dos princípios da Lei nº. 9.394/1996 tanto o ensino médio como o ensino técnico foram direcionados para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos de modo a atender às exigências da sociedade

contemporânea e da produção pós-fordista. Contudo, esse direcionamento para as competências foi feito de forma dual, pois, a LDB no artigo 40 propõe uma educação profissional independente e ao mesmo tempo articulada ao ensino médio. Já o Decreto nº. 2.208/1997 no artigo 3º coloca a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;

-Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;

-Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Mesmo com a publicação do Decreto nº. 5.154/2004 que revogou o Decreto nº. 2.208/1997 a questão da separação entre educação profissional e formação geral não foi resolvida, pois a única novidade do Decreto 5.154/2004 é a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de nível médio possa ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, enquanto o parecer anterior estabelecia que a educação “profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, nº.1997).

Segundo Cardozo (2007) tal postura perpetua a dualidade que marca a história do ensino médio no país, pois o Decreto nº. 2.208/1997 e posteriormente o Decreto nº. 5.154/2004 tendo como princípio subjacente à idéia de que a educação geral possibilita a transferência de aprendizagens, ou seja, dota o aluno da capacidade de usar conhecimentos em ações práticas, enquanto o ensino técnico não o faz, estabeleceu que o nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio, porém dispõem que para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deve apresentar o certificado de conclusão do ensino médio.

Aprofunda-se a dualidade educação geral/educação profissional e reforço do elitismo e da exclusão, pois o ingresso no ensino médio é uma limitação para os jovens que não podem freqüentar dois turnos ou esperar a conclusão do ensino médio para poder cursar o nível técnico, em sua maioria privados, ou ainda passar de três a quatro anos para fazer o denominado ensino médio integrado.

Além dos aspectos apontados acima, concordamos com a análise de Oliveira (2005), quando aponta que essa estratégia de separação da educação geral, da profissional, reflete a busca de redução dos gastos públicos. A reforma procurou baratear a educação básica, tendo em vista o crescimento do número de concluintes do ensino fundamental, das recomendações dos organismos internacionais e da exigência dos empregadores para aumentar os anos de escolaridade da força de trabalho.

Registramos ainda que, se em termos legais o Decreto nº. 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática essa integração necessita de escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados em constante formação, e requer principalmente o entendimento de que o Decreto nº. 5.154/2004:

Trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos com (suas famílias) de

avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.44).

O pensamento brasileiro contemporâneo sobre educação profissional está sintonizado com o processo histórico que vive a humanidade: a economia apresenta novos modos de produção, tecnologias cada vez mais avançadas, altos níveis de competitividade, mercado de trabalho mais exigente, empresas sofisticadas; as tecnologias de comunicação que provêm a sociedade com um volume ilimitado de informações que fluem instantaneamente, graças à tecnologia do satélite, e a política enfatiza a prática da democracia.

Essa nova ordem social tem conseqüências e impactos na formação de recursos humanos e da consciência política dos cidadãos, mostrando de maneira irrefutável a importância da educação na produção e transmissão do conhecimento, na incorporação dos valores democráticos, tais como a equidade, a mobilidade social e a crença na necessidade de educação continuada para todos os cidadãos como fator de sobrevivência da humanidade.

Afirmamos que o binômio educação/trabalho não pode ser considerado de forma isolada do conceito de educação integral, mas é um aspecto fundamental desse novo mundo e do futuro da humanidade (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 175). Sob diferentes enfoques, esses autores ligam educação ao desenvolvimento econômico e ao poder, à competitividade mundial, à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, à participação na riqueza nacional, à necessidade de educação continuada, para renovar o conhecimento obsoleto, e à nova categorização do trabalho. Esse binômio integra o paradigma de educação para este século XXI, baseado no conhecimento, no progresso técnico, na inovação e criatividade para alcançar educação de qualidade, cada vez mais necessária, dadas as conseqüências da nova ordem social na formação de recursos humanos e da consciência política. (ARAÚJO & CAPANEMA, 2003).

1.4 O atual fazer pedagógico da EAFSalinas

O objetivo da EAFSalinas é prevalecer como uma instituição comprometida com o social. Para efetivar este comprometimento faz-se necessário respeitar a pluralidade de discursos e práticas pedagógicas existentes. Os referenciais propostos a seguir têm por objetivo avançar, de modo articulado na realização das atividades relacionadas à educação profissional técnica de nível médio e à educação de nível superior. Sendo assim a EAFSalinas assume como estratégia substituir o paradigma da disciplinaridade, pelo da transdisciplinaridade. De acordo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

A prática da transdisciplinaridade, no contexto da sala de aula, implica vivência do espírito de parceria e de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores integradores do processo pedagógico (PPI-EAFSalinas, 2006, p.12).

Dessa forma adota uma proposta educacional centrada no estudante. O paradigma dos quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, preocupa-se em apontar soluções viáveis para questões educacionais complexas e instáveis nesse novo século.

Aprender a conhecer: significa antes de tudo, o aprendizado dos métodos que ajudam a distinguir o que é real do ilusório e oportunizando o acesso aos saberes de nossa

época. O educando deve ser preparado durante sua existência para abstrair informações dos fatos cotidianos e construir com autonomia o seu conhecimento.

Aprender a fazer: é um aprendizado da criatividade. Educar uma pessoa quer dizer assegurar-lhe condições máximas de realização de suas potencialidades criadoras, para que exerça uma profissão em conformidade com suas habilidades internas. O contexto socioeconômico requer dos trabalhadores uma formação adaptável ao novo processo produtivo com grande crescimento das atividades de serviços sociais, bem como, a crescente atividade econômica informal que exige uma série de competências dos indivíduos, especialmente o empreendedorismo.

Aprender a viver juntos: significa, em primeiro lugar, respeitar as normas que regulamentam as relações entre os seres que compõem uma sociedade. Hoje, é necessário que o cidadão seja capaz de compreender e conviver com os pluralismos culturais, étnicos, ideológicos e sociais.

Aprender a ser: Trata do respeito às potencialidades natas dos indivíduos estimulando suas aptidões para a compreensão de um mundo que está em constante interação com seus indivíduos.

Afirma o PPI da EAFSalinas:

Para concretizar, no processo educativo, os referenciais propostos terão de ir ao cerne da Ciência e da Educação, que é a capacidade de questionar e de, através do questionamento competente, intervir na realidade. O professor tem como papel primeiro, recriar ou, produzir conhecimento e, em segundo lugar, orientar os alunos para que persigam e realizem o mesmo objetivo. Orientar significa agir como instância crítica e instigadora (PPI-EAFSalinas, 2006, p.15).

Sendo assim, o aluno é sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Cabe a ele entender que aprender não é apenas uma atitude contemplativa ou receptora de dados culturais da sociedade. Ele deve sim estar envolvido na sua interpretação e produção.

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas integrante da rede federal de ensino é uma referência de educação profissional e tecnológica de qualidade, cujo prestígio educacional torna acirrada a disputa por vagas, atraindo uma clientela que busca muito mais que um curso profissionalizante.

Este trabalho se propôs a pesquisar as trajetórias escolares e a relação familiar dos adolescentes e jovens que ingressam na EAFSalinas. Propõe também analisar como as características institucionais e familiares interagem na produção da qualidade do ensino e da excelência escolar. A presente pesquisa foi realizada nos três segmentos que compõem a comunidade escolar quais sejam: alunos da primeira série dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindustrial ingressantes em 2007, os pais desses alunos e professores.

CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO: FAMÍLIA E ESCOLA

Vimos, no capítulo anterior, a contextualização histórica, organizacional e pedagógica da EAFSalinas, à luz da evolução do ensino profissional e das reformas em curso no país a partir da década de 90. Tendo este panorama como pano de fundo, prosseguimos com o relato da investigação realizada, analisando a literatura pertinente que nos referenciou teoricamente para estudar a relação família – escola e seu papel na produção da qualidade do ensino desta instituição.

A obra de Pierre Bourdieu, seus estudos sobre o mundo cultural e escolar e a crítica à reprodução das desigualdades sociais na escola, foi essencial para analisarmos o papel da família na transmissão dos capitais valorizados pela escola. Nesse sentido, iniciamos a análise dos dados das famílias dos alunos da EAFSalinas, esboçando um perfil sociográfico dos alunos e de seus pais, focalizando suas estratégias de investimento na escolarização e o processo de transmissão do capital cultural destes agentes.

2.1 Pierre Bourdieu: Um questionador do pensamento sociológico, do mundo cultural e escolar.

Possuidor de uma vasta e completa obra que marcou profundamente a Sociologia contemporânea, Pierre Bourdieu (1930-2002) influenciou consideravelmente a esfera educacional ao examinar as possibilidades de democratização da vida escolar ao estudar a lógica da dominação social.

Pereira (2007) afirma que a vasta e inovadora obra de Bourdieu oferece contribuições importantes aos diversos ramos do conhecimento humano. Dono de idéias inovadoras e instigantes ele esforçou-se para criar uma organização internacional de intelectuais cuja tarefa primordial seria defender as culturas e os valores universais. Era notável o rigor e a coerência com os quais Bourdieu perseguiu por longos anos a construção de uma sociedade voltada para a desmistificação das ilusões sociais coletivas que desnudasse os mecanismos ocultos que perpetuam a dominação e o jugo ao longo da história.

Para Bourdieu a Sociologia é uma ciência incômoda, pois ela tem o triste privilégio de ser defrontada e confrontada em sua essência científica e, ao mesmo tempo ser “incômoda” ao desvelar coisas ocultas e pouco perceptíveis a olhos insensíveis ou bitolados como a intrínseca relação entre o sucesso escolar e a transmissão do capital cultural pelas famílias. Conforme explicita (PEREIRA, 2007).

De acordo Catani (2007) o impacto da obra de Pierre Bourdieu é significativo, pois o conjunto de sua obra guarda pela multiplicidade dos objetos de investigação, pela potência teórica nas construções analíticas e, pelo rigor das pesquisas empíricas, inúmeras indicações e possibilidades para estudos em várias disciplinas. “Ao procurar compreender suas explicações acerca da educação e do espaço social, vale a pena lembrar que como no caso de outros grandes cientistas, seu pensamento foi objeto de muitas resistências e de apropriações.”

Na visão de Bourdieu conforme Catani (2007) em sua obra desde o início, a escola é vista como uma instituição conservadora e a pedagogia é enquadrada como um conjunto de procedimentos que agrava as diferenças sociais vividas na cultura escolar quais sejam as diferenças de capacidade ou aptidões, de “dons” ou de inteligência. Para Bourdieu, apenas uma pedagogia racional terá forças para neutralizar essa terrível ação que intensificava e perpetuava essas desigualdades tão comuns no interior do sistema escolar. Seria então necessária uma pedagogia fundamentada numa sociologia das desigualdades culturais.

Bourdieu (1975) analisa a ação pedagógica como ação de violência simbólica. Violência essa que é exercida pelos agentes pedagógicos devidamente autorizados pelas

instituições. São examinadas diversas situações que se concretizam na escola, a saber, a relação entre o capital cultural dos indivíduos, a comunicação pedagógica, a falácia dos professores, as diversas formas de compreensão dos alunos, a influência das provas e exames e as maneiras de selecionar aqueles que podem ascender socialmente através da educação.

Para Bourdieu (1975), a sociedade produz, a escola reproduz, uma oposição entre os dois modos diferentes que os indivíduos apresentam de se relacionar com o mundo da cultura desde o nascimento. Sendo assim, o que origina um ou outro tipo de relação é a maneira pela qual a cultura foi adquirida, seja por familiarização insensível ou por inculcação escolar. Ao avaliar, medir e julgar os alunos, o sistema escolar leva em conta, conscientemente ou não, a cultura e a relação que os alunos têm com ela e o modo como essa cultura foi adquirida.

Na visão de Nogueira (1998) a característica reprodutora da escola faria a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura, a saber: um desvalorizado expresso na figura do aluno esforçado, aplicado que se dedica tenazmente às atividades escolares e o outro representado por aquele aluno visto como brilhante, talentoso, muitas vezes, precoce que atende às exigências e aos caprichos da escola. Nessa dinâmica um tanto escusa, a escola exigiria destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que apenas os “já favorecidos” que tem familiaridade com a cultura dominante são capazes de oferecer.

Ao defender a teoria do *habitus*, Bourdieu se propõe a explicar as ações dos indivíduos não como sendo determinadas pelo mundo exterior ou ocasionadas por movimentos de interioridades independentes. Tal teoria esmera-se por explicar como a interioridade se faz presente no exterior quando o sujeito nas relações de incorporações de padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações ou práticas sociais.

Setton (2002) concebe o *habitus* como um instrumento conceitual que auxilia a pensar a relação

de mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002, p.61).

Um dos conceitos importantes para entender a obra de Bourdieu enquanto investigadora da educação é o capital cultural. Aliado ao capital econômico e social o capital cultural dá sua contribuição quando situa e posiciona os agentes de forma definida no espaço social. O capital cultural apresenta-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos na família, na escola, enfim no meio próximo. Esse capital cultural seria argumento imprescindível para a compreensão das diferenças no desempenho escolar de crianças oriundas de classes sociais diferentes no anseio de compreender a produção do fracasso e do sucesso escolar. Sendo assim, Bourdieu desejava demonstrar as possibilidades que crianças de diferentes esferas sociais poderiam perfeitamente obter êxito na escola, o que diferia dos conceitos de alguns cientistas sociais que atribuíam o sucesso e o fracasso a “aptidões naturais”.

2.1.1.O Capital cultural: entre a família e a escola

O capital cultural na visão de Bourdieu seria um conjunto de prioridades adquiridas pelos indivíduos transmissíveis a outras gerações e pessoas, entretanto, similarmente ao capital econômico, os suportes dessa transmissão dependem do capital cultural incorporado para que possam ser incorporados. Ressalte-se ainda a existência de outra dimensão do capital

cultural institucionalizado exemplificado pelos diplomas que funcionariam como “certificados de competência cultural” cujo reconhecimento institucional permitia aos “diplomados” que exibam e troquem de idéias, valores e ações no mercado de trabalho como se este fosse uma vitrine disposta a “comprar” habilidades e competências de sujeitos academicamente competentes (CATANI, 2007).

O certo é que, direta ou indiretamente, cada família transmite a seus filhos um sistema de valores implícitos e interiorizados de forma profunda que pode ser denominado de capital cultural, que contribui consideravelmente na relação entre o nível cultural global da família e o êxito cultural da criança. Ao analisar o rendimento dos alunos considerados “bons” observou-se que a proporção de bons alunos varia de maneira significativa caso o pai seja diplomado ou não. Bourdieu observava ainda que as crianças originárias dos meios mais favorecidos recebem toda a sorte de hábitos, saberes e princípios não somente do seu meio e por extensão dos seus pais, eles herdam sabores, gostos e elementos inerentes ao meio em que vivem haja vista o acesso que estes estudantes têm aos estímulos culturais da sociedade que os cercam, a saber: o teatro, a música, a pintura, o cinema ou seja todas essas possibilidades de inserção e aculturação (NOGUEIRA, 1999).

A fim de compreender melhor o gênero desmistificador de Pierre Bourdieu e do legado que ele deixou ao estudar a importância da transmissão de saberes, princípios e atitudes de pais e similares, não se pode esquecer das notas que o autor organizou ao que poderíamos denominar de teoria dos capitais. Para explicar a desigualdade do desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais é que a noção de capital cultural se apresentou como uma hipótese indispensável. São muitas as interrogações sobre a aptidão natural e o investimento nos estudos, entretanto ambos ignoram que a aptidão ou o dom são também produtos de investimento em tempo e capital cultural. Segundo Lugli:

Se pensarmos o sistema escolar nesses termos, e foi o que fez Bourdieu para o caso francês, podemos identificar naqueles alunos que são bem-sucedidos uma compreensão “natural”, “espontânea” daquilo que deles se espera na escola e, com isso, têm maior probabilidade de sucesso em algo, há mais estímulo para prosseguir, adquire-se um “gosto natural” pela coisa que é identificada como ‘vocação’ ou como “talento” (LUGLI, 2007, p.32).

O ser humano constitui-se assim, um desafio a todos ao unir propriedades herdadas às propriedades adquiridas numa dinâmica insensível denominada de capital simbólico em que desconhecidos e reconhecidos se unem e se completam atraindo para si benefícios materiais e simbólicos detentores de um forte capital cultural.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1999, p.74).

O estado incorporado

O capital cultural, em seu estado fundamental, refere-se ao corpo, o que por consequência, força uma ação de apropriação, de incorporação. No processo de acumulação desse capital, há todo um trabalho de inculcação e de assimilação que demanda tempo, investimento pessoal do protagonista da ação. Não há possibilidade dessa incorporação ser

feita mediante procuração, por meio de terceiros. É imprescindível que o sujeito trabalhe sobre si mesmo, pois, tal ação torna-se um *habitus*, torna-se parte integrante da pessoa.

Conforme Bourdieu (1999), esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária. Bem diferente do que acontece com dinheiro, título de propriedade, título de nobreza ou coisas do gênero. Ainda referindo-se à natureza incorporada, o capital cultural é fruto de investimento pessoal, o sujeito pagou com sua própria pessoa, gastou seu bem mais precioso, seu tempo, na construção de um projeto de vida. O sujeito empregou seu intelecto, sua energia, seus dons e talentos ao construir algo em que acreditava, que julgava importante ou necessário para a sua própria vida.

Tal investimento incorporado não pode ser acumulado ou até mesmo não pode ser perpetuado para além das capacidades de apropriação de um indivíduo. Todo este capital cultural incorporado se extingue ao término da existência daquele sujeito, pois o investimento acumulado por dias, anos e décadas depaupera e morre com o seu portador ao fim de suas capacidades biológicas, sua memória, e /ou sua presença corporal no meio em que viveu.

Mas é, sem dúvida, na própria lógica de transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família (BOURDIEU, 1999, p.76).

O estado objetivado

Para explicitar melhor as características do estado objetivado do capital cultural, faz-se necessário fazer uma alusão ao estado incorporado do mesmo uma vez que em sua dinâmica, conforme diz Bordieu (1999), há uma intrínseca relação entre os mesmos.

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem [...] quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (BOURDIEU, 1999, p.77).

Convém lembrar que, os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural.

O capital cultural, enquanto estado objetivado possui suas próprias leis, totalmente transcendentais às vontades individuais, mesmo sendo produto da ação histórica, da construção pessoal do sujeito, este se apresenta com autonomia e coerência, ainda que sob forma aparente. Exemplo de tal característica é a língua, que permanece irreduzível mesmo incorporada e apropriada por tanta gente ao mesmo tempo e em tantos lugares diferentes. Finalmente em relação à aquisição e posse do capital cultural,

é preciso não esquecer, todavia que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 1999, P.78).

É importante destacar que a existência e a permanência do capital cultural dependem deste ser apropriado, absorvido e utilizado nos campos sociais onde aqueles que possuem o seu domínio obtêm as benesses dessa apropriação. Sendo assim, tais sujeitos têm possibilidades maiores de êxito, de mobilidade social, de inserção em esferas múltiplas da sociedade, dado o grau de domínio que possuem desse capital objetivado aliado ao grau de capital incorporado.

O estado institucionalizado

Depois de analisarmos a incorporação e a objetivação do capital cultural, chegamos ao aspecto institucional deste capital, haja vista a dinâmica por vezes brutal e injusta em que esta institucionalização se dá. Bourdieu afirma que

A objetivação do capital cultural sob forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem mesmo limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1999, p.78).

Quando um agente adquire um certificado escolar, acontece então uma institucionalização do capital cultural e por conseguinte pode vir a acontecer em menor ou maior grau, de forma mais rápida ou lenta aquilo a que denominamos de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo assim a valorização monetária de determinado capital-escolar. O diploma, produto da conversão de capital cultural em capital econômico, vai ocasionar uma série de situações em que permitirá comparar, classificar, excluir, incluir, desestimular, incentivar pessoas com as mais diferentes expectativas e anseios diante da vida.

Os benefícios materiais e simbólicos advindos da aquisição de um diploma escolar estão diretamente relacionados à raridade do mesmo, sendo assim,

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 1999, p.79).

Bourdieu (1999) defendia que os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural. Pode-se se dizer então numa visão simplista que para possuir bens materiais faz-se necessário “apenas” possuir capital econômico, por conseguinte usufruir deles e utilizá-los conforme sua destinação é imprescindível lançar mão do capital incorporado. Tal

definição pode nos indicar que, na medida em que cresce o capital cultural incorporado, haveria também uma tendência de crescimento da força coletiva dos detentores do capital cultural.

Nos últimos anos vem ganhando força um novo paradigma denominado de “Qualitativo”, através da intensificação do uso de metodologias qualitativas e que são mais apropriadas para as ciências humanas. Segundo Minayo (2003), as pesquisas qualitativas respondem a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados intrínsecos ao ser humano, tais como “sentimentos”, “aspirações”, “crenças”, “valores”, “atitudes”, etc.

Esta investigação recorreu a uma metodologia qualitativa de pesquisa, no que se refere à análise de dados, utilizando também instrumentos quantitativos, como os questionários aplicados aos estudantes, professores e pais, além de recorrer aos documentos disponíveis na escola e às bases de dados disponibilizados pelo MEC/INEP, a fim de melhor consolidar as análises.

As abordagens qualitativas não se preocupam em estabelecer leis para generalizações. Os dados desse tipo de pesquisa objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social:

[...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos [...] obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 2002, p.49).

2.2. Capital cultural e as famílias dos alunos da EAFSalinas

A família pode ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural (Bourdieu, 1998, 1999). De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio (Lahire, 1988).

Definiu-se como população alvo da pesquisa os 154 alunos matriculados na primeira série dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindustrial integrados ao Ensino Médio. A estes foram aplicados questionários, respondidos por 100% dos estudantes, que levaram para casa questionários para serem respondidos por seus pais ou responsáveis. Assim, procurávamos atingir a totalidade de pais com filhos que ingressaram na EAFSalinas, no ano de 2007. Dentre esta totalidade, tivemos um retorno de 61%¹⁴, isto é, 88 questionários respondidos pelos pais dos alunos.

Os questionários tinham questões semi-estruturadas e os dados obtidos nos permitiram traçar um perfil sociográfico destas famílias complementados pelos dados obtidos nos questionários dos filhos. Os questionários apresentaram questões que abordavam: a relação de parentesco, número de filhos, quantidade de pessoas que moravam na residência, a estruturação familiar, a escolaridade dos pais, a profissão dos pais, a condição de ocupação do domicílio e a renda mensal. Traçamos, assim, o perfil socioeconômico das famílias participantes da pesquisa e estabelecer relações entre este e o desempenho escolar dos seus

¹⁴ Os percentuais foram arredondados.

filhos, favorecendo a investigação sobre os reflexos da estrutura e volume de capital cultural dos pais sobre a escolaridade dos filhos.

2.2.1 Perfil sociográfico das famílias

A origem familiar e social dos alunos que ingressaram na EAFSalinas no ano de 2007 é fundamental na identificação de elementos que esclareçam o perfil dos estudantes do ensino médio/técnico. Nesse sentido a renda familiar e a escolaridade dos pais dos alunos assumem importância ímpar nessa análise.

Considera-se nesta análise a seguinte tipologia de família: o núcleo familiar original que é aquele formado por parentes consanguíneos e/ou outros que não são parentes dos alunos. Obtivemos os dados tanto dos questionários respondidos pelos pais quanto dos respondidos pelos filhos/alunos investigados. Em relação à **composição familiar**, constata-se que os alunos vivem em famílias nucleares simples, com pais e filhos, sendo que destes 90% declararam viver com a mãe, e destes a grande maioria 78% residem com pai e mãe, os demais 22% residem com o/a companheiro (a) da (o) mãe (pai). Os dados apontam que os pais são casados em sua grande maioria 82%, e a dissolução do vínculo conjugal atinge apenas uma minoria das famílias investigadas 2%. A constatação de que o vínculo residencial com a mãe é predominante, reflete a tradição social brasileira de, mesmo em caso de separação, os filhos ficam sob a guarda materna, esta constituindo ou não novo vínculo conjugal.

A maioria das famílias 71%, segundo os pais, tem dois ou três filhos, o que é confirmado ao questionarmos os alunos quanto ao número de irmãos, visto que 39% informam que têm apenas um irmão e 32% que têm dois irmãos. A proporção de famílias com apenas 1 filho 9% segundo os pais, é surpreendentemente pequena, dado que cai mais ainda segundo a informação dos estudantes identificados como filhos únicos 4%. O percentual de famílias com mais de cinco filhos 2% é irrisória, apesar de se ampliar com o universo dos estudantes respondentes, pois 6% têm quatro irmãos e 8% acima de cinco irmãos. Apenas 11% dos estudantes declararam ter três irmãos, conforme explicita a tabela 1.

Tabela 1 – Número de irmãos dos alunos da 1ª série/2007

Quantidade de irmãos em casa	Nº	%
Nenhum irmão	6	4,0%
1 irmão	59	39,0%
2 irmãos	49	32,0%
3 irmãos	17	11,0%
4 irmãos	10	6,0%
5 irmãos ou mais	13	8,0%
Total	154	100,0%

Os dados referentes à composição familiar indicam que a redução da prole é uma estratégia utilizada cada vez mais pelas famílias, o que já favorece a ampliação do investimento na escolarização dos filhos. Entretanto, esta redução da prole, provavelmente por tratar-se do interior do país e em um estado tradicional como Minas Gerais, ainda que não ocorra de forma tão acentuada quanto nos grandes centros urbanos, já expressa uma mudança no que tange à composição familiar, confirmando os trabalhos que demonstram que o tamanho da prole está relacionado aos investimentos na educação dos filhos. Assim, o tamanho maior das famílias está negativamente associado ao desempenho do aluno, já que

uma família grande tem mais dificuldades de prover os mesmos recursos financeiros, culturais e sociais para todos os filhos. Podemos comparar as famílias investigadas com os dados de pesquisa realizada em nove escolas de prestígio, freqüentadas por frações de elite do Rio de Janeiro, que possuem um percentual de 68% das famílias com dois ou três filhos.

Quanto à renda das famílias investigadas observa-se a comprovação de informações bem próximas às apresentadas em pesquisa realizada pelo INEP (2005), que nos informa que as famílias mais pobres do Brasil são as principais usuárias das redes públicas de ensino fundamental. Segundo os dados do INEP (2005), mais de 73% dos respondentes auferiam uma renda familiar de até três salários mínimos, 18% de três a cinco salários mínimos e apenas 9% declararam ter renda familiar superior a cinco salários mínimos. Conforme o critério Brasil de classificação socioeconômica, aplicado nessa pesquisa, 58% dos pais ou responsáveis brasileiros pertencem às classes D e E; 7,5% às classes A e B; e à classe C, (29,7%).

Comparando com os dados obtidos na nossa investigação, cabe destacar que foi observada uma pequena elevação, porém significativa, nos padrões de renda, principalmente dada a região onde a EAFSalinas se encontra. Temos, assim, um percentual de 68% com renda de até três salários mínimos, sendo que 20% dos respondentes vivem com uma renda de 3 a 5 salários mínimos, 10% das famílias recebem de cinco a dez salários mínimos, apenas 1% possui renda mensal de dez a quinze salários e 1% das famílias tem renda acima de quinze salários, conforme ilustra o gráfico abaixo.

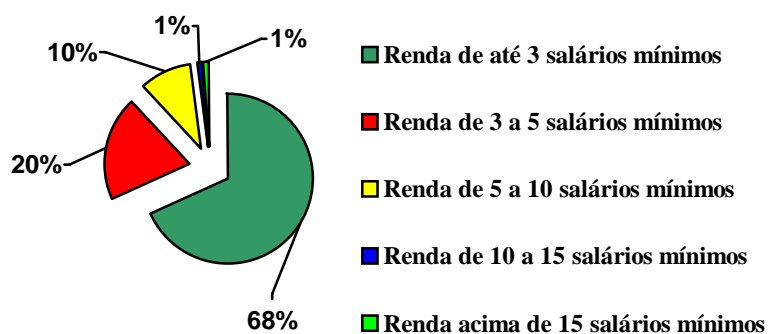


Gráfico 1 - Situação financeira da família

Quanto à **escolaridade dos pais**, os dados da pesquisa do INEP (2005) demonstram que: cerca de (58,3%) têm até o ensino fundamental incompleto e (7,5%) declaram-se analfabetos ou sem nenhuma escolaridade. Os que completaram o ensino universitário somam somente (2,8%). O maior percentual de escolaridade dos pais, (31,4%) foi encontrado no ensino fundamental incompleto.

Comparando estes dados com os obtidos em nossa pesquisa, podemos constatar uma significativa elevação quanto à escolaridade dos pais e mães, dos alunos investigados. Entre os pais, vemos que o nível de mais alta titulação é o nível superior, observa-se que 11% iniciaram o curso superior e deles 8% concluíram, dentre eles nenhum possui especialização. Há o percentual significativo de 35% dos pais que possuem o ensino médio, conforme o gráfico 2 explicita que 54% dos pais, ao contrário de seus filhos, não alcançaram o ensino médio, e destes 7% permaneceram analfabetos.

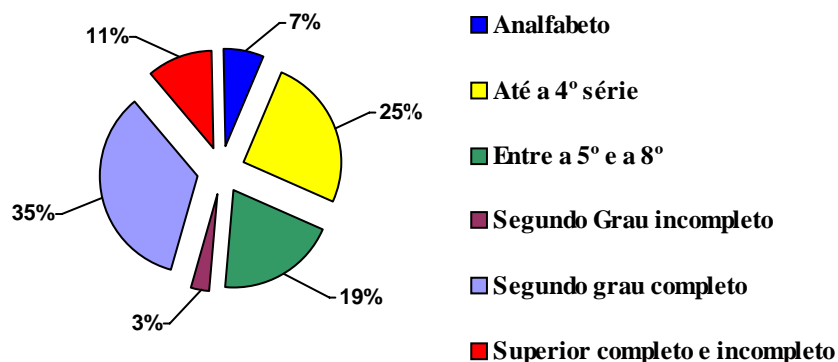


Gráfico 2 – Escolaridade dos pais

Quando analisamos a escolaridade da mãe, observa-se que 28% delas têm o nível superior, dentre essas, 3% possui especialização e 1% mestrado, 8% ingressaram no nível superior, mas não concluíram. Há 18% de mães que cursaram o ensino médio, sendo que 2% não conseguiram finalizá-lo. Assim menos da metade 44% das mães não alcançaram o nível médio, o grau de escolaridade que os filhos cursam atualmente. Sendo que o percentual de analfabetas é de 4%, e o das que cursaram apenas o ensino primário, ou seja, de 1ª a 4ª série é 22%. O número de mães que fizeram de 5ª a 8ª série é significativo, ou seja, 18%.

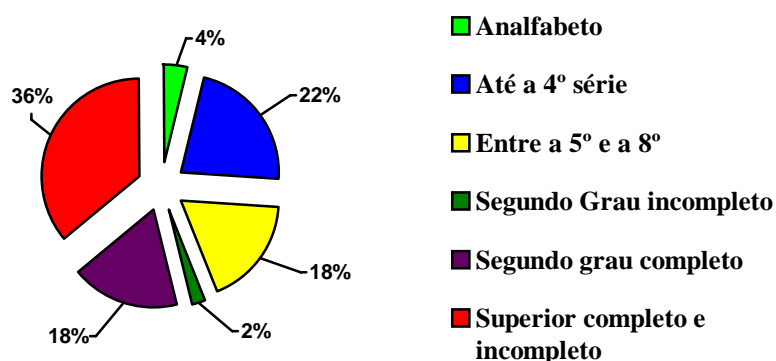


Gráfico 3 - Escolaridade das mães

Comparando os gráficos 2 e 3, observamos uma significativa elevação da escolaridade das mães em relação aos pais, confirmada pelo acesso ao nível superior de 36% das mães ser o triplo do dos pais 11%, e o percentual de analfabetas 4% quase a metade dos pais 7%, o mesmo ocorrendo com o percentual das que não alcançaram o nível médio 46% em relação aos pais 54%. Sabendo que são às mães que geralmente compete o acompanhamento da escolarização dos filhos, estes dados confirmam a relevância do grau de escolaridade das mães para o desempenho acadêmico dos filhos quando se consideram trajetórias escolares mais longas.

Segundo o INEP (2005), o nível de escolaridade e de renda dos pais explica o baixo desempenho do estudante brasileiro, tema já amplamente estudado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A proficiência obtida pelas crianças e jovens brasileiros correlaciona-se fortemente com o nível socioeconômico das famílias desses estudantes, em contrapartida ao se analisar o rendimento dos alunos considerados “bons”,

observa-se que a proporção destes varia de maneira significativa caso o pai seja diplomado ou não.

2.2.2 Capital social e cultural dos pais

Sabemos que a transmissão do capital cultural exige constantes interações entre pais e filhos, notadamente quando o objetivo em diversas situações é o consumo de bens culturais. O certo é que, direta ou indiretamente, cada família transmite aos seus filhos um sistema de valores implícitos e interiorizados de forma profunda que pode ser denominado de capital cultural, que contribui consideravelmente na relação entre o nível cultural global da família e o êxito cultural da criança. O envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos é medido através de itens que registram o tempo que os pais conversam com os filhos sobre livros, filmes, programas de TV, futuro profissional e assuntos gerais.

A literatura científica demonstra correlações importantes entre habilidades sócio-educativas dos pais e o desenvolvimento global satisfatório da criança (FELDMAN & KLEIN, 2003). Para tanto, investigaram-se os tipos e as frequências de comunicações (verbais e não verbais) entre pai e filho, segundo o pai, e sob a ótica do filho. Para Feldman e Klein (2003) e Schneider, Atkinson e Tardif (2001), a promoção de diálogo entre pai e filho faz com que se estabeleçam um relacionamento seguro, o que, por sua vez, abrirá caminhos para outras experiências sociais que o filho terá.

Ao investigarmos a relação entre pais e filhos, foi-nos possível construir um perfil dessas famílias, a partir da percepção dos filhos. Analisando a tabela 2 que trata sobre a frequência e assuntos das conversas entre pais e filhos estes percebem seus pais presentes no seu cotidiano em conversas sobre livros e filmes com um percentual de 53% considerando os itens sempre ou quase sempre. 67% dos pais quase sempre e sempre conversam sobre programas de TV. Questionados sobre diálogos com os pais sobre museus e exposições observa-se que o quesito sempre tem apenas 2%. Quanto aos itens nunca e raramente cada um deles apresenta 43%. Convém ressaltar que, na região em que está inserida a escola encontra-se a cidade de Salinas e outras cidades de pequeno porte, sendo assim o acesso a essas atividades culturais citadas na presente pesquisa é difícil ou quase inexistente. Acrescente-se ainda a distância considerável dos centros culturais do país.

Tabela 2 – Frequência e assunto que os pais mais conversam com seus filhos

	Nunca	%	Rara-mente	%	Quase sempre	%	Sempre	%
Conversam sobre livros e filmes com você?	16	10	57	37	24	16	57	37
Conversam sobre programas de TV com você?	10	7	41	27	62	40	41	27
Conversam sobre museus e exposições com você?	67	43	67	43	17	12	3	2
Conversam sobre a continuidade de seus estudos?	3	2	10	7	22	13	119	78
Conversam sobre sua futura profissão?	3	2	17	11	37	24	97	63
Conversam sobre outros assuntos com você?	3	2	14	9	46	30	91	59
Almoçam ou jantam com você?	4	3	30	19	42	27	78	51
Conversam com seus amigos?	8	5	40	26	65	42	41	27
Conversam com os pais ou responsáveis de seus amigos?	16	10	49	32	29	19	60	39

Total de entrevistados: 154 alunos

Quando se trata do futuro dos filhos a frequência das conversas entre pais e filhos aumenta, o que demonstra como a família constrói sua influência sobre as escolhas ao longo da trajetória acadêmica e mais tarde profissional dos filhos, se interessando, conversando e aconselhando-os quanto às suas opções. Segundo os dados dos questionários dos filhos, a ampla maioria dos pais 81% sempre e quase sempre, conversa com eles quanto à continuidade dos estudos, interesse que aumenta quando o tema dos diálogos é a sua futura profissão 87%. Da mesma forma, 89% responderam que a disponibilidade dos pais em conversar sobre outros assuntos ocorre sempre ou quase sempre. Ressaltamos a constância com que pais e filhos fazem as refeições é 78%, bem como a prática de realizarem programas comuns. Esses dados indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural e com a manutenção de um vínculo socio-afetivo-familiar, a par da constituição do *habitus* (Bourdieu, 1999), comum entre as famílias dos alunos da EAFSalinas. Observa-se ainda a disponibilidade da maioria dos pais 69% em conhecer e conversar com os amigos dos filhos e com pais ou responsáveis dos amigos de seus filhos 58% com frequência constante.

De acordo Brandão, Mandelert & Paula (2005) este estilo de vida familiar de maior proximidade entre as gerações aponta no sentido contrário do que as mídias vêm indicando sobre a “desestruturação das famílias” e a ausência de diálogo familiar. Cabe destacar que este também pode ser um reflexo da faixa etária dos jovens estudados, que se encontram no limite da clivagem etária que permitirá uma maior autonomia no que concerne a opções de saída e lazer.

Tentamos, ainda, obter dados sobre o capital social e cultural dos pais, analisando algumas de suas práticas culturais, como a participação em alguma outra atividade além da profissional, leitura de jornais, leitura de revistas de informação geral, programas de televisão a que assistem regularmente e participação em atividades sociais e de lazer nos últimos doze meses.

Observou-se que os pais dos estudantes pesquisados, além da atividade profissional ocupam seu tempo ocioso com atividades sociais e/ou lazer. Dentre estas atividades a maior frequência 45% coube às ações do tipo pastoral/ voluntarismo, as que se seguem às atividades esportivas 33%, e surpreendentemente as atividades ligadas à literatura/poesia 27%. As atividades menos citadas foram dança, cinema /teatro 11%, música/canto 16% e fotografia/pintura 13%.

Questionados se liam algum jornal, um número significativo 68% respondeu que sim, destes 75% lêem às vezes e 17% lêem diariamente. 60% dos pais lêem revistas de informação em geral e as revistas mais lidas são: Veja: 31%, Época: 24%, Isto É: 13%, e a opção outras revistas tem a porcentagem de 23%. Quanto à frequência da leitura dessas revistas observou-se que 50% lêem às vezes, 33% semanalmente e 17% mensalmente. Comparando com a pesquisa realizada pelo INEP (2005), que nos informa que a grande maioria dos pais ou responsáveis pelos estudantes brasileiros das escolas públicas de ensino fundamental raramente lê livros ou jornais, no entanto, assistem televisão todos os dias, o grupo investigado apresenta um diferencial significativo.

Em relação aos programas de televisão a que os pais assistem regularmente, os mais citados foram jornais e noticiários: 95%, em segundo lugar programas de humor: 74%, em terceiro lugar as novelas: 73%, seguidos de entrevistas 65%, documentários: 61%, esportes 59%, shows e música 52%, programas de auditório 50% e em último lugar filmes e seriados 35%. Ressalte-se que alguns responderam outros programas, dentre eles o índice dos pais que assistem a programas religiosos foi de 73%, em segundo lugar o programa Globo Rural 63% e em último lugar os programas educativos com o percentual de 2%.

Analisando a tabela 3, relativa à participação e frequência dos pais em outras atividades, nos últimos doze meses, observou-se que 82% declararam freqüentar Igrejas ou outros templos ou grupo religioso. 47% dos pais afirmaram que foram a festas/casa de

amigos, 36% informaram ter freqüentado parques/praças/áreas públicas de lazer, e 33% dos pesquisados foram a bares e restaurantes, sendo minoritário a ida a livrarias 15%, a eventos esportivos e clubes 13% ou a shows de música 8%. Vemos que por se tratar de famílias que residem em cidades distantes dos grandes centros, provavelmente a ‘cultura das saídas’ ainda não foi devidamente incorporada aos hábitos familiares, sendo que a Igreja ainda é o principal local de estabelecimento de relações sociais, e de participação em atividades.

Tabela 3 – Freqüência com que os pais participaram de atividades de diversão/lazer e atividades culturais.

	Nunca	%	1 ou 2 vezes	%	3 a 4 vezes	%	Mais de 4 vezes	%
Shoppings?	49	56	35	40	1	1	3	3
Parques, praças, áreas	13	15	33	38	10	11	32	36
Tabela 3 Continuação								
Festas/ casa de amigos?	1	1	34	39	11	13	42	47
Bares e restaurantes?	25	28	23	26	11	13	29	33
Clubes?	47	53	26	30	7	8	8	8
Eventos esportivos?	34	38	31	35	12	14	11	13
Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso?	2	2	8	8	6	6	72	82
Livraria?	36	42	31	35	8	8	13	15
Cinema?	75	85	12	14	1	1	0	0
Teatro?	76	86	11	13	0	0	1	1
Show de música?	51	60	23	26	6	6	8	8
Espectáculo de música ou dança erudita	78	90	7	7	2	2	1	1
Museu ou centro cultural	65	74	20	23	2	2	1	1

Total de entrevistados: 154 alunos

Quanto às categorias consideradas mais clássicas, envolvidas com um consumo cultural denominado erudito os pais informaram que nestes últimos doze meses nunca foram: 89% a espetáculo de música ou dança erudita, 86% teatro e a museus ou centros culturais 74%.

Quanto às atividades recreativas como viagens de férias, 10% dos pais responderam que viajam todo o ano, 48% viajam às vezes e 42% não viajaram nas férias. Quanto a viagens ao exterior apenas uma família respondeu que foi à Argentina. No item referente às três últimas viagens realizadas no país as cidades mais visitadas foram Montes Claros 19%, São Paulo 13% e Belo Horizonte 12%.

Dentre os itens considerados, aqueles que apresentam associação mais forte com o sucesso acadêmico são os fatores cultural e econômico das famílias. Esta constatação corrobora o poder explicativo da teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu para o caso do ensino básico brasileiro. De acordo com o sociólogo, as famílias com mais recursos econômicos adquirem maior capital cultural, por consequência proporcionam aos seus filhos maiores oportunidades de manutenção ou elevação do status socioeconômico por meio do sucesso escolar. Assim, as crianças originárias dos meios mais favorecidos, cultural e economicamente, assimilam toda a sorte de hábitos, saberes e princípios – dos pais e meio social – valorizados socialmente, da mesma forma em que têm facilitado o acesso a estímulos, consumos e bens culturais, como o teatro, a música, a pintura, o cinema, entre outros. Desse modo, ao herdarem sabores, gostos e habilidades inerentes ao meio em que vivem, esses jovens tem ampliado suas possibilidades de inserção socio-cultural, que certamente influenciará positivamente seu desempenho na escola.

2.2.3 O investimento familiar na escolarização dos filhos

Em relação ao **acompanhamento escolar**, as pesquisas apontam vários benefícios da participação ativa dos pais nas conquistas acadêmicas dos filhos, demonstrando interesse e auxiliando (FLOURI & BUCHANAN, 2003). Além disso, fornecer estímulos culturais para os filhos também contribui para seu próprio desenvolvimento. Assim, quanto mais frequentes as interações entre os pais e seus filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças, corroborando com pesquisas realizadas em outros contextos culturais, que também demonstraram a importância da qualidade do relacionamento entre pai e filho para o desempenho acadêmico dos filhos (FLOURI; BUCHANAN, 2003; PELEGRINA; GARCÍA-LINHARES & CASANOVA, 2003).

O objetivo comum entre as famílias e os professores é a aprendizagem dos alunos, é necessário que entre esses três agentes existam autênticas relações de parceria. O envolvimento da família é visto como estratégia para, simultaneamente, melhorar a educação e resolver problemas sociais, transformando o capital cultural em capital social.

Segundo Romanelli (2000) o que se percebe nessas famílias é que a mãe é considerada mais próxima e mais presente no cotidiano dos estudantes, pois 79% dos alunos afirmam ser ela a pessoa que acompanha mais de perto a sua vida escolar. A figura materna representa assim não só o papel da principal doadora de afeto, mas também é a interlocutora disposta a ouvir os filhos e a dialogar com eles, e mediadora na relação com a instituição escolar. Na EAFSalinas são as mães que sempre estão presentes nas reuniões, que, geralmente, se apresentam na escola, quando solicitadas pelo Coordenadoria de Orientação ao Educando, e portanto exercem o papel mais importante na escolarização dos filhos. Assim, no século XXI, as mães, ainda assumem o papel de responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos, criando um ambiente de socialização mais intenso em apoio e afetividade, contribuindo para difusão de conhecimentos e experiências que farão parte do capital sociocultural do aluno, com reflexos positivos sobre as condições de escolarização dos filhos. A figura 2 comprova que as mães estão presentes em busca de informações e na resolução de problemas da vida escolar dos seus filhos.



Figura 2 – Participação das mães nas reuniões promovidas pela EAFSalinas

Outro dado interessante a respeito da relação familiar refere-se ao auxílio prestado ao aluno nos trabalhos escolares quando este dele necessita. Os pais são apontados como os principais auxiliares por 72% dos alunos. Ao analisar os dados podemos afirmar que esses pais investem tempo e atenção no cuidado com os filhos, acentuando uma relação de proximidade familiar alimentada por uma série de práticas culturais como conversações, programas e supervisão dos estudos. Essas e outras práticas proporcionam a aquisição de predisposições que facilitam a composição do *habitus*, consolidando a herança cultural e

produzindo relações determinadas com os bens culturais que asseguram a entrada na cultura do grupo social. (Bourdieu, 1998, 1999). A presença e a participação dos pais é parte do investimento escolar que irá influenciar na estrutura e no volume do capital cultural desses jovens mediante estratégias que garantam a reprodução do *habitus* (NOGUEIRA, 2002).

Quanto à caracterização da participação dos pais na vida escolar dos alunos, confirma-se a percepção de que são as mães 51% que auxiliam integralmente nas atividades escolares, quanto aos pais 48% mantêm-se informados sobre os seus filhos e 37% também auxiliam integralmente. De acordo Freitas (2006), percebe-se uma similaridade nos percentuais encontrados na Escola Agrotécnica Federal de Alegre-ES, quanto à caracterização da participação dos pais na vida escolar dos alunos, visto que 62,86% das mães auxiliam integralmente os filhos, 40% dos pais mantêm-se informados sobre os seus filhos e 37% os auxiliam integralmente. O baixo índice de ‘auxílio integral’ vem enfatizar o grau de autonomia nos estudos que esta clientela – os alunos que freqüentam as boas escolas e obtêm bom desempenho acadêmico.

A importância do envolvimento familiar para o bom desempenho escolar dos filhos desponta como uma condição favorável à trajetória de sucesso educacional desses segmentos e evidencia a interferência da origem econômico-cultural das famílias no rendimento dos alunos das “boas” escolas (Brandão & Lelis, 2003). A colaboração desses pais na vida escolar dos jovens, segundo o referencial teórico utilizado, pode ser interpretado como um valor agregado ao desempenho escolar desses estudantes, o que nos faz suspeitar que, provavelmente, o valor agregado por essa escola é muito menor do que o senso comum supõe, pois de fato são as famílias que agregam valor as escolas.

Quando questionados sobre as ocasiões em que pelo menos um dos pais vai à escola, a maioria absoluta, ou seja, 82% dos pais declaram que vão aos Encontros de Pais e Mestres, 10% afirmam que vão quando algo os incomoda, 8% declaram que só vão à escola quando convocados individualmente. Note-se que a opção de que comparecerá à escola somente na Formatura não foi assinalada por nenhum dos pais. Estes dados são confirmados pela percepção dos docentes no que tange à atitude mais freqüente das famílias de seus alunos em relação à escolaridade dos filhos: 44% acreditam que os pais só vêm à escola quando são chamados, para 32% dos professores os pais só se fazem presentes nas reuniões, 14% os julgam presentes e 10% ausentes.

Ao serem questionados sobre a principal fonte de informação acerca do desempenho escolar do filho, 34% declaram ser o próprio filho, 33% afirmam ser o Boletim Escolar, 25% informam ser por meio dos Encontros de Pais e Mestres, 6% apontam os professores como a principal fonte de informação e 3% declaram ser os próprios pais que vão à escola em busca de informações sobre o rendimento escolar dos filhos.

2.3. Os alunos da EAFSalinas

Ao analisarmos como se dá a interação família-escola e sua relação com a produção da qualidade de ensino na EAFSalinas é fundamental, traçarmos também o perfil dos discentes dessa instituição. As características sócio-demográficas dos estudantes investigados - 154 alunos matriculados na primeira série dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindustrial integrados ao Ensino Médio - foram apreendidas a partir dos questionários aplicados, no ano letivo de 2007.

2.3.1 Perfil sociográfico dos alunos

Quanto à proporção de alunos por **sexo** nota-se no gráfico 4 que a maioria dos alunos pesquisados é do sexo masculino (70%). Este dado diverge dos obtidos por Abramovay & Castro (2003), que indicam a predominância de representantes do sexo feminino entre os alunos que cursam o ensino médio, e apontam como uma tendência nas treze capitais brasileiras pesquisadas, sobressaindo Maceió com 60,5%, fato também comprovado por dados divulgados pelo INEP (2002), nos quais é possível perceber uma maior representação de mulheres nos 5.395 municípios brasileiros que possuem estudantes do ensino médio, as mulheres são maioria em 73,4% deles, ou seja, nessas cidades elas representam 51% ou mais do total de alunos no ensino médio em nível nacional. Entretanto, o fato dos cursos técnicos investigados serem de Agropecuária e Agroindustrial, tradicionalmente, mais procurados por estudantes do sexo masculino, pode justificar a disparidade do percentual em relação aos índices nacionais, que abarcam o ensino médio como um todo.

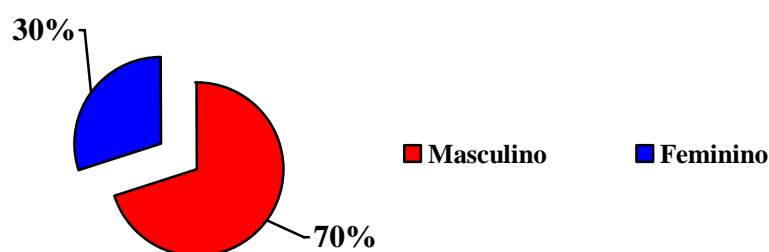


Gráfico 4 - Proporção de alunos por sexo

Quanto ao quesito **idade**, observa-se que a maioria dos alunos investigados encontra-se dentro da faixa etária adequada para a série, conforme indica a tabela 4. Vemos que 83% dos alunos tinham idades em torno de 15 anos no momento da aplicação dos questionários, indicando uma normalidade na relação idade/série, sendo a expectativa é que esses estudantes concluirão o curso aos 17 ou 18 anos. Este dado já aponta para um diferencial positivo dos estudantes investigados, em relação ao estudante brasileiro, visto que segundo dados do INEP (2002), um número significativo de estudantes do ensino médio está em atraso escolar 53,3%, em 2001.

Tabela 4 - Proporção de alunos por faixa etária

Idade dos alunos	Nº	%
14 anos	3	2%
15 anos	75	48%
16 anos	52	33%
17 anos	15	10%
18 anos	4	3%
19 anos	1	1%
20 anos	4	3%
Total	154	100%

Os alunos pesquisados provêm, majoritariamente 87%, da zona urbana de 33 municípios que estão na área de abrangência institucional da Escola Agrotécnica Federal de

Salinas - MG. Este dado é intrigante, pois indica que, apesar de ser uma escola voltada para o mundo rural, assim como os cursos, o alunado é oriundo do meio urbano.

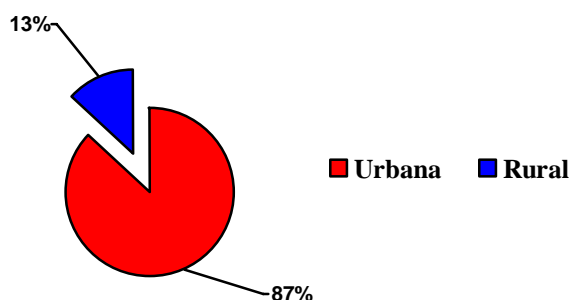


Gráfico 5 - Proporção de alunos por local de origem

Mesmo sendo originários da zona urbana, isto não significa que os alunos residam próximo à escola. Um número significativo da clientela da EAFSalinas vêm de municípios da região norte mineira e necessitam de um local para morar, permanecendo, portanto, alojados na própria escola. A presença de alunos internos é uma característica comum às Escolas Agrotécnicas Federais. Na tabela 5, vemos que 40% dos alunos da primeira série residem no internato, e 35% moram com uma família ou em repúblicas na cidade, e perfazem o grupo dos alunos semi-internos, situação dos que fazem as refeições na escola. Apenas 25% dos alunos moram com as suas famílias na cidade de Salinas.

Tabela 5 - Residência dos alunos

Em que local reside	Nº	%
Sou interno, resido no alojamento	61	40,0%
Moro em república	20	13,0%
Moro com uma família na cidade	34	22,0%
Moro com minha família	39	25,0%
Total	154	100,0%

Solicitou-se, ainda, aos alunos que identificassem sua cor ou raça, apresentando como opções as categorias: branco, pardo, preto, amarelo, indígena como apresenta a tabela 6. Constatou-se predominância dos alunos que se identificam como pardos 59%, confirmando a formação mestiça do povo brasileiro, e brancos 29%. Se agruparmos os que se identificam como não-brancos o percentual chega a 71% dos alunos investigados.

Tabela 6 – proporção de alunos da EAFSalinas segundo auto- identificação por cor ou raça.

Como você se considera?	Nº	%
Branco (a)	45	29%
Pardo (a)	91	59%
Preto (a)	12	8%
Amarelo (a)	4	3%
Indígena	2	1%
Total	154	100,0%

2.3.2 Exposição a atividades culturais e formativas não-escolares

Quando inquiridos sobre o acesso a espaços públicos de lazer, analisamos a frequência a algumas atividades de diversão ou culturais disponíveis ao público e próprias desta faixa etária. O fato de viverem em cidades afastadas dos grandes centros urbanos, indica o acesso mais limitado a opções de lazer. Confirmando este fato, temos o dado de que 41% dos alunos pesquisados não foram, nos últimos doze meses, a shoppings, cinemas, teatros e/ou espetáculos de dança; e quando nos referimos às visitas a museus ou centros culturais, 83% informam que nunca frequentaram estes espaços. Tais dados confirmam pesquisas de Abramovay & Castro (2003) que informam a dificuldade de acesso a alguns espaços públicos e a reduzida frequência dos jovens a teatros e museus. As autoras consideram uma prática formativa complementar a ida aos museus e é recomendável que seja estimulada pela escola. Cerca de metade dos jovens investigados 55% afirmaram sua ida a espaços públicos gratuitos como parques/ praças/ clubes desportivos e 62% frequentaram templos religiosos quatro vezes ou mais ao ano. Quanto ao item participação em festas ou casa de amigos 66% dos respondentes foram mais de quatro vezes ao ano.

Na pesquisa realizada na EAFSalinas, as proporções daqueles que fazem cursos extracurriculares é reduzido, pois constata-se que 10% dos respondentes informaram que fazem cursos extracurriculares de língua estrangeira; 5% fazem cursos de dança; 8% fazem cursos de música, teatro e artesanato/pintura. O curso de fotografia tem o percentual de 3%. Quanto ao curso de informática 21% dos alunos fizeram algum curso nessa área, apesar da instituição oferecer diversos cursos de informática básica à comunidade em horário noturno ou em finais de semana por meio de sua Fundação.

Uma dimensão relevante na caracterização do grupo estudado no campo das práticas culturais, é o acesso à informação. No mundo contemporâneo, no entanto, este acesso não é democraticamente distribuído, pois é fortemente condicionado pelas condições socioeconômicas. Dessa forma

[...] o capital – informação tende a dividir os homens e mulheres em ricos e pobres em informação, em aqueles que geram valor-informação para o capital e aqueles excluídos do processo geração registro, comunicação e consumo de informação-valor. Sociedades que não desenvolvem tecnologias da informação, com todas as relações e agenciamentos sociais nelas envolvidos, tendem não somente a ser sub-informadas em relação aos países capitalistas centrais, como também erigir, dentro de suas fronteiras divisões ainda mais fundas entre suas minorias um tanto ricamente informadas e suas grandes maiorias pobremente informada (DANTAS, 2002, p.198).

Quanto ao consumo cultural e a aquisição de *capital informacional* pelos alunos, o computador é o bem que mais diferencia situações regionais, nos permitindo avaliar como está o acesso dos jovens às novas tecnologias e linguagens de informação. Metade dos alunos do ensino médio brasileiro, ou mais que isso, não tem acesso a computador em suas residências, conforme Abramovay & Castro (2003). Segundo as autoras, a exclusão digital é mais perversa para os alunos de escolas públicas, pois esse item é bastante diferenciador de situações sociais entre escolas públicas e privadas. Na EAFSalinas, confirma-se tal tendência: 57% dos alunos não têm acesso a esse bem em suas residências. Quando perguntamos que meio mais utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos do mundo atual, a resposta que mais se evidencia é TV com 56%; em segundo lugar está a Internet com 20%, seguidas de jornais com 19%, revistas com 5%.

Dados sobre padrões de consumo de bens de comunicação, (computador, TV, vídeo cassete, DVD, aparelho de som, telefone fixo e celular) que utilizam em suas residências, também nos fornecem pistas sobre o capital cultural dos alunos investigados a partir do acesso e consumo a bens outrora elitizados e hoje mais acessíveis á população. Os dados nos

indicam que a TV é o bem mais disponível em relação aos demais, pois 84% dos sujeitos investigados disseram possuí-la em sua residência. Quanto ao videocassete 43% alegaram possuir, mas 57% não possuem. 63% dos alunos não possuem aparelho de som e 88% não possuem telefone fixo em suas residências. Em relação ao item computador 40% declaram ter um.

Em relação à leitura desses jovens apuramos que 21% afirmaram ler entre três e cinco livros no ano de 2007 e 21% leram mais de cinco livros. Nota-se que o gênero preferido dos alunos é a ficção 50%. Sendo que 17% dos alunos lêem livros técnicos e 11% gostam de ler poesias. Entre os livros mais citados temos a coleção *Harry Potter* (citado 26 vezes), *O Senhor dos Anéis* (14 vezes), *Menino do Engenho* (17 vezes), *O Mulato* (10 vezes). Estas referências dos jovens estudantes indicam a força da mídia e da própria escola no desenvolvimento das motivações de leitura, para além das influências familiares.¹⁵

2.3.3. Trajetórias escolares, a opção pela escola e a influência de egressos

Cabe esclarecer que o uso da expressão “*trajetória escolar*” neste trabalho refere-se, fundamentalmente aos aspectos de cunho institucional revelados pela identificação dos estabelecimentos freqüentados e do eventual trânsito entre eles. Analisando as trajetórias escolares dos estudantes, os dados demonstram que a maior parte destas deu-se em instituições da rede de ensino oficial, ou seja, 86% dos estudantes cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, 6% cursaram a maior parte em escola pública, 5% cursaram metade em escola pública e metade em escola particular, apenas 1% cursou todo em escola particular e 3% a maior parte em escola particular. Podemos interpretar este dado como indicador da carência de boas escolas da rede privada na região, o que permite que as poucas e disputadas vagas da EAFSalinas sejam ocupadas principalmente por estudantes advindos da rede pública de ensino.

Tabela 7 - Tipo de escola que cursou o ensino fundamental

Tipo de escola	Nº	%
Todo em escola pública	134	86%
Todo em escola particular	2	1%
Metade em escola pública e particular	7	5%
Maior parte em escola pública	7	5%
Maior parte em escola particular	4	3%
Total	154	100%

Quando questionados pelos motivos que levaram os alunos e suas famílias a escolherem a EAFSalinas para cursar o nível médio, destaca-se, em 92% das respostas, o fato desta tratar-se de uma instituição federal, com a imagem de qualidade que a rede federal ostenta, a saber os melhores professores e o melhor ensino da região. Para 42% dos alunos o *motivo* que os levou a estudar na EAFSalinas, foi o interesse na área técnica, enquanto que para 35% foi para ter uma outra opção se não passarem no vestibular.

¹⁵ Os dados do Programa Internacional para Avaliação de Alunos, (PISA) nos mostram que o Brasil está longe de ter a habilidade em leitura de forma suficiente. Comparando os nossos alunos de nível socioeconômico e cultural elevado com os de outros países, o Brasil ficou em último lugar, ao lado do México (FRANCO, 2002).

As razões que influenciaram a escolha da EAFSalinas são para 96% dos alunos, o fato dela ser uma escola de prestígio, para 92% a escolha foi influenciada pelos métodos de ensino, e para 90% por oferecer boa formação cultural. 86% dos alunos escolheram a EAFSalinas pelo ensino técnico e 75% devido ao ensino médio. Cabe ainda destacar o dado de que 31% dos alunos informam que querer ser técnico foi a principal razão que os levou a escolher o curso técnico na instituição. A possibilidade de aprovação no vestibular influenciou 73% dos alunos, e a recomendação de amigos influenciou 70% dos que optaram pela instituição.

Sabe-se que os egressos da EAFSalinas exercem uma grande influência na indicação de alunos e futuros alunos a essa instituição, sendo assim, com esta pesquisa observou-se que a amplitude dessa influência é real, visto que 82% dos alunos têm como membro da família um ex-aluno dessa escola.

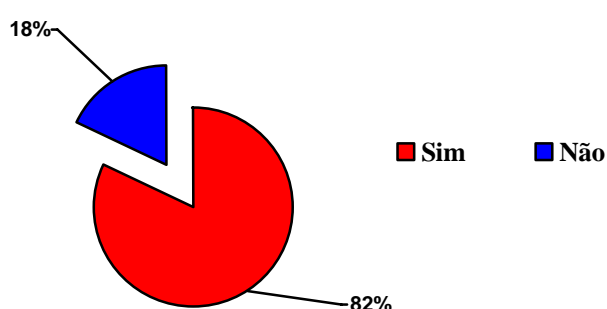


Gráfico 6 – Ex-alunos na família

A presença de egressos na família dos alunos investigados demonstra a força do capital social e uma ampliação das possibilidades de informação sobre a escola. Vemos que 34% têm egressos dentro da própria família nuclear e 84% na família ampliada.

Tabela 8 – Egresso membro da família dos alunos

Grau do parentesco	Nº	%
Irmão	25	20%
Pais	9	7%
Tios	27	22%
Primos	57	45%
Padrinho ou amigo da família	8	6%
Total	126	100,0%

Nogueira (1999) explicita a noção de capital social, segundo Bourdieu, como sendo o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável em que os indivíduos são unidos por ligações permanentes e úteis. Essa rede de ligações é o produto do trabalho de instauração e de manutenção do que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis. Convém ressaltar que a reprodução do capital social é devedora de todas as instituições que visam favorecer as trocas legítimas e excluir as trocas ilegítimas.

A conseqüência disso é o aumento da acumulação e a possibilidade de manutenção desse capital social. A dinâmica é simples e ao mesmo tempo altamente complexa, pois, os

grupos instituídos delegam seu capital social a todos os seus membros, ainda que em graus desiguais, o que desencadearia uma concentração de capital e da concorrência dentro desse grupo que pode ser qualquer ajuntamento social mais ou menos organizado (NOGUEIRA, 1999). A influência dos egressos é uma manifestação de capital social, não a única nem a mais importante, mas certamente um capital que ajuda o estudante a se inserir no novo espaço, visto que já conhece um pouco sua dinâmica, pelas 'dicas' e recomendações dos familiares e por sua vez lhe permite ser reconhecido no interior da escola como membro desta ou daquela família de egressos, o que facilita sua inserção social na escola.

2.3.4 - Desempenho escolar

Analisando algumas das características da vida escolar dos alunos pesquisados, destacamos o tempo de estudos gasto excetuando as horas de aula: 48% dos alunos afirmam que estudam 1 ou 2 horas por semana, 23% declaram que estudam semanalmente três a cinco horas, 11% informam que estudam de seis a oito horas e 10% declaram que estudam mais de oito horas. Note-se que 8% dos pesquisados afirmam que não estudam nenhuma hora e apenas assistem às aulas. Quanto à questão se estudam nos finais de semana, 67% afirmam que estudam algumas vezes, 30% declaram que quase sempre o fazem e apenas 3% informam que nunca estudam nos finais de semana.

Comparando com estudo realizado por Brandão, Mandelert & Paula (2005), sobre duas escolas de elite no Rio de Janeiro, a questão acerca do tempo dedicado ao estudo, teve a seguinte resposta: 50% dos alunos estuda entre 1 a 3 horas por semana sendo que 66% estudam algumas vezes nos finais de semana e 16% quase sempre estudam no fim de semana. A par da semelhança de dados obtidos em escolas tão diferentes quanto á clientela, mas que trazem a marca da qualidade de ensino, vemos que permanece a prática, muito comum entre jovens, de estudar intensamente às vésperas de provas e testes.

Quando inquiridos em relação à média de suas notas, 35% dos alunos pesquisados informaram que no ensino médio suas notas estão acima da média em relação às notas ou conceitos dos colegas de turma, 61% declaram que estão na média e 4% consideram que as suas notas e conceitos estão abaixo dos demais. No ensino técnico, 32% dos alunos informaram que suas notas estão acima dos colegas, 61% as consideram na média e 7% afirma que suas notas e conceitos estão abaixo dos demais.

Conhecer os alunos da EAFSalinas e suas famílias nos permite avaliar com um pouco mais acuidade o papel desempenhado pela escola na produção do sucesso escolar dos alunos e o valor agregado efetivamente pela escola. Assim, vemos, que na produção de uma imagem de instituição de qualidade a parceria com a família é essencial, para que os esforços de ambas as instituições se conjuguem na construção de uma trajetória escolar exitosa para seus alunos e filhos.

CAPÍTULO III – A EAFSALINAS E O EFEITO-ESCOLA: OS PROFESSORES E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO

No capítulo anterior procuramos traçar um perfil dos estudantes e suas famílias, à luz do referencial teórico, principalmente dos estudos de Pierre Bourdieu sobre a produção das desigualdades escolares e o papel do capital cultural na escolarização.

No presente capítulo, enfatizaremos o papel da escola como espaço privilegiado de produção da qualidade do ensino. A EAFSalinas, que traz a marca de qualidade da rede técnica federal, foi analisada buscando-se caracterizar o efeito-escola, isto é a contribuição do estabelecimento de ensino para o sucesso dos alunos, focalizando o clima escolar favorável e o investimento da instituição na capacitação de seus profissionais. Tentaremos ainda traçar o perfil dos professores da instituição, quanto à formação, experiência e atuação, elementos importantes para atingirmos os objetivos da investigação.

De acordo Bressoux (2003) a escola é concebida como uma organização social, que enquanto tal tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relação entre atores, define o seu próprio conjunto de papéis, normas, avaliações e expectativas em relação aos alunos.

A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (Sposito, 2005).

A escola também assiste à queda dos seus muros, tornando-se mais acessível ao contexto social e suas influências. A concorrência cada vez maior da informação difundida pelos meios eletrônicos, a convivência crescente com situações de violência, e a falta de perspectivas dos alunos. Contudo, a evidência mais determinante foi e é o processo de massificação da escola pública, que significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentá-la. De fato, as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os "herdeiros", segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro, ou seja aqueles que possuíssem maior capital cultural.

No caso específico da escola, o processo de mudanças não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois "obriga os indivíduos a se construírem 'livremente' nas categorias da experiência social" que lhes são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que "os indivíduos são livres e mestres de seus interesses" (DUBET, 2006, p. 403).

Assim, como vimos anteriormente, as desigualdades sociais continuam a se reproduzir na escola mascaradas pelo falso discurso da igualdade de oportunidades, que escamoteia o fato de que o capital cultural é desigualmente distribuído entre os alunos de acordo com a origem familiar e social. Entretanto, a escola pode sim fazer a diferença e não apenas reproduzir o status social existente no seu exterior, mas atuar como uma instituição socializadora que efetivamente transmite capital cultural a todos os seus alunos, mediante a oferta de um ensino de qualidade com características inclusivas. A figura 3 confirma que a EAFSalinas é um local onde os alunos se sentem bem e se envolvem em atividades extra classe.



Figura 3 – Ambiente escolar

Para verificar a oferta de uma “educação de qualidade” em relação ao desenvolvimento cognitivo, o governo federal criou um sistema de avaliação, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – pesquisa bianual realizada pelo INEP para monitorar a qualidade da educação brasileira. Estudos realizados utilizando dados do SAEB (2001) concluíram favoravelmente à tese do efeito do ambiente escolar (clima disciplinar, corpo docente, etc.) e às condições estruturais da escola sobre a aprendizagem dos alunos Franco et al. (2002), destacando a importância do que Cousin (1988) denomina “*mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns*” e às políticas institucionais que favoreceriam uma “leitura” dos problemas dos alunos com ênfase nas possibilidades e responsabilidades escolares em solucioná-los, num ambiente de estabilidade da equipe docente e administrativa.

3.1 O Clima escolar

O espaço é um dos componentes básicos do clima escolar. A dimensão espacial é crucial para a compreensão dos processos sociais que se dão em uma instituição como escola e colaboram para reproduzir as desigualdades e segregações raciais (ZANTEN, 2001). Também é nesse espaço que se pode construir um clima favorável à aprendizagem, às trocas culturais e à produção de um sentimento de pertença comum a alunos e professores que garantam uma coesão institucional, comum às escolas consideradas como ‘boas’ pela comunidade. Na figura 4 observa-se a participação dos alunos na Primeira Feira Literária da EAFSalinas, evento realizado no segundo semestre de 2007.



Figura 4 – Primeira feira literária

Na EAFSalinas, os alunos investigados vêm a instituição como um espaço onde fazem amigos facilmente 95%, ficam à vontade 78% e gostam de estudar na escola 83%. Na tabela 9 vemos como os alunos pesquisados informam seus sentimentos e atitudes diante da EAFSalinas e que permite verificar que os alunos pertencentes à primeira série sentem-se bem na instituição onde estudam considerando-a um local atrativo, sendo minoritário o percentual de alunos que sentem-se incomodados ou entediados na escola.

Tabela 9 - Minha escola é um local onde:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Faço amigos facilmente	42%	54%	3%	1%
Fico incomodado / fora de lugar	3%	21%	58%	18%
Fico à vontade	21%	56%	20%	3%
Fico entediado	6%	22%	55%	16%
Gosto de estudar	32%	51%	8%	9%

Total de entrevistados: 154 alunos.

No convívio escolar dos atores pesquisados, na instituição encontramos uma série de indicadores que comprovam como os sujeitos se relacionam. Nesse sentido, constatamos que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. O fato da escola propiciar condições para que seus alunos se sintam acolhidos e à vontade na instituição é primordial para que eles estudem e gostem de estudar, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Meio ambiente foi o tema escolhido para o desfile de sete de setembro de 2007 pela comunidade escolar. Um projeto de conscientização sobre a coleta de lixo seletiva foi desenvolvido pela EAFSalinas envolvendo as escolas da cidade. Como fruto desse projeto foi criada uma ONG ambiental: Organização em Defesa do Meio Ambiente (ODEMA) em outubro de 2007. Na figura 5 temos a participação dos alunos na EAFSalinas e em outras escolas.



Figura 5 – Participação dos alunos na criação da ONG ambiental

3.2. Relacionamento professor/aluno

O estudo do relacionamento humano, em especial, do relacionamento professor/aluno, trata-se de tema de alta complexidade, pois existem diversos fatores envolvidos na questão, influenciando diretamente os atores principais do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Fleuri (1997), a prática pedagógica autoritária acaba gerando situações de conflito, prejudicando o relacionamento de professor e aluno. O primeiro faz da sala de aula um local onde tudo é estabelecido por ele e pelas normas da instituição, acatadas passiva e comodamente, vendo o aluno como um receptor de conhecimentos; neste caso não há espaço para discussão, nem momento para esclarecimento de dúvidas.

A sala de aula também se torna um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do "bom aluno", e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos "scripts" sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar.

Entretanto, os dados acerca da percepção da maioria dos alunos da EAFSalinas, comparados aos descritos no questionário dos pais e professores, evidenciam que há um bom clima institucional e pedagógico nessa escola. A percepção dos alunos acerca do ambiente escolar, dos professores e do processo de ensino-aprendizagem indica um clima escolar positivo.

Quanto ao relacionamento entre professor-aluno, 63% dos alunos asseguram que se relacionam bem com os professores, e isto ocorre de forma freqüente¹⁶. Segundo a percepção dos alunos esta escola possui um corpo docente interessado na sua aprendizagem, pois para 77% dos alunos os professores os incentivam a melhorar, e segundo 76% deles a maioria dos docentes estão disponíveis para esclarecer suas dúvidas e 70%¹⁷ dá oportunidades para que expressem suas opiniões. Esses dados vêm confirmar as pesquisas sobre o efeito-professor e o efeito-escola que indicam que é possível melhorar as aquisições de um grande número de alunos mediante estratégias adequadas de apoio e incentivo aos jovens (Bressoux, 2003).

¹⁶ Os alunos (34%) afirmaram que *poucas vezes se relacionam bem com os professores*.

¹⁷ Em termos de percepções negativas sobre os professores: 3% *não os incentivam a melhorar*, 3% *não estão dispostos a esclarecer dúvidas*, 30% *não dão oportunidade para expressarem as suas opiniões*.



Figura 6 - Professores de ensino médio e técnico

Sabemos que o professor desempenha papel essencial no processo ensino e aprendizagem. Dessa forma cabe a ele criar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos. Considerando a maioria dos professores das disciplinas da área técnica, percebe-se na opinião dos alunos na tabela 9, que 83% *frequentemente* incentivam os alunos a melhorar, 86% esclarecem as dúvidas, 82% dão oportunidades aos estudantes para expressarem suas opiniões durante as aulas. Sobre o quesito se os professores relacionam bem com os alunos a alternativa *frequentemente* alcançou o percentual de 78%.

Tabela 10 - Relacionamento com os professores do ensino técnico

	Freqüentemente	Poucas vezes	Nunca
Incentivam os alunos a melhorar	83%	14%	3%
Esclarece as dúvidas dos alunos	86%	13%	1%
Oportunizam aos alunos a expressão das opiniões	82%	16%	2%
Relacionam-se bem com os alunos	78%	21%	1%

Total de entrevistados: 154 alunos.

O relacionamento professor/ aluno é importante no sucesso escolar. Na tabela 11 os alunos declaram como é o relacionamento deles com a maioria dos professores do ensino médio: 70% incentivam os alunos a melhorar seu desempenho escolar, 67% estão disponíveis para esclarecer dúvidas e 58% dão oportunidades aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas. Quanto se trata do item se os professores relacionam bem com os alunos a alternativa *frequentemente* alcançou o percentual de 49%.

Tabela 11 – Relacionamento com os professores do ensino médio

	Freqüentemente	Poucas vezes	Nunca
Incentivam os alunos a melhorar	70%	27%	3%
Esclarece as dúvidas dos alunos	67%	29%	4%
Oportunizam aos alunos a expressão das opiniões	58%	37%	5%
Relacionam-se bem com os alunos	49%	47%	5%

Total de entrevistados: 154 alunos.

Estes dados nos informam que o corpo docente investe tempo em construir uma relação de proximidade, confiança e respeito com os alunos, que por suas vez os percebem como interessados e co-participes de seus esforços de aprendizagem, incentivando-os a melhorar. A escola é permeada pela diversidade de comportamentos, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade configuram-se problemas e imagens que alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico constroem sobre si e sobre os outros integrantes da comunidade escolar. Para isso, colaboram as experiências exógenas e endógenas ao ambiente escolar (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 373).

O estudo das imagens sobre os alunos realizado a partir das representações destes e dos professores é um caminho para se conhecer expectativas e construções sociais sobre um sujeito idealizado. Jovens interessados, dedicados, atentos, educados e bem comportados são expressões comuns verificadas entre os atores pesquisados. Em uma outra direção, aparecem adjetivos tais como dinâmicos, independentes, criativos e participativos. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 291)

Com o intuito de conhecer o perfil de alunos na visão dos professores, na pesquisa realizada foram relacionadas características como: estudiosos, educados, críticos, arrogantes, agitados, humildes, relacionando aspectos positivos e negativos na maneira de se comportar. A porcentagem de professores que considera os alunos *educados* é de 89%. No entanto, 54% consideram que eles *não são estudiosos*. Na opinião dos professores 64% consideram que os alunos em geral *não são arrogantes*. Para a maioria dos professores 71%, os alunos são *agitados*, dos professores pesquisados, 89% declaram que os alunos são *humildes*, e o percentual de 79% afirmam que os alunos são *críticos*.

Conclui-se que, a maioria dos professores, considera os alunos *educados, críticos, humildes* embora *agitados*. Verifica-se que pouco mais da metade 54% considera que os alunos *não são estudiosos*, dado confirmado pelos próprios estudantes que declaram que dedicam poucas horas aos estudos. Na caracterização feita pelos professores, deduz-se que não há propriamente perfis únicos, isto é, só positivos ou só negativos. Entretanto cabe ressaltar que hoje fala-se de um outro padrão cognitivo entre os jovens, devido aos vários estímulos a que estão expostos, e uma forma de estudar menos focada e mais difusa, pois eles são capazes, por exemplo, de estudar, ouvir música, falar ao telefone e assistir à TV ao mesmo tempo.

Focalizam-se a seguir, as qualidades e valores que os professores citam para caracterizar os alunos da EAFSalinas quando comparados com alunos de outras escolas. Nesta questão, professores pesquisados declaram que *os alunos da EAFSalinas são mais disciplinados do que os de outras instituições*. São mais *interessados, motivados, dedicados, zelosos, independentes, persistentes, críticos e companheiros*.

Em outra direção, aparecem expressões que caracterizam os alunos da EAFSalinas como *acomodados, com pouco interesse profissional e sem base no ensino fundamental*. Entretanto, o efeito-escola desponta em afirmações acerca dos alunos como *privilegiados pela estrutura física /humana oferecida pela escola*, expostos a uma *maior socialização devido ao horário de tempo integral* e possuidores de uma *maior perspectiva de iniciar um curso superior do que os alunos de outras escolas públicas*. Essas características citadas por alguns professores referem-se a uma questão aberta, e que permitiu ao professor expor sua opinião sem um leque definido de opções.

3.3 Os professores: perfil e atuação

O corpo docente da EAFSalinas, atualmente, é composto por (36) trinta e seis professores, dentre esses, 14 (quatorze) ministram aulas apenas no ensino médio, 12 (doze) somente no ensino técnico, 4 (quatro) no ensino médio e no tecnológico, 4 (quatro) no ensino técnico e no tecnológico e 2 (dois) no ensino tecnólogo. Desses professores 78%, ou seja, 28 devolveram os questionários respondidos e, portanto, são esses últimos que formam o *corpus*, que ora será analisado.

A maioria dos professores pesquisados (dezesseis) ministra aulas no ensino técnico, o que corresponde a 57%, doze docentes ministram aulas no ensino médio, representando 43%. Os professores do ensino médio ministram aulas de disciplinas nas áreas de formação geral. Os professores do ensino técnico ministram aulas de disciplinas/módulos profissionalizantes. Há professores do ensino técnico e médio sobrecarregados com várias disciplinas.

Com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão do corpo docente da EAFSalinas, a caracterização a seguir associa às características inerentes ao magistério, aspectos socioeconômicos e culturais dos educadores. As análises que serão apresentadas retratam o universo dos professores que ministraram aulas nas séries do ensino médio e técnico/profissionalizante na instituição no ano de 2007, portanto, referem-se somente ao número de respondentes.

Esta pesquisa traça um perfil dos docentes da instituição investigando questões relativas às características socioeconômicas dos atores, tais como: escolarização, renda, tempo de magistério, quadro de valores sobre educação e trabalho, percepção sobre o currículo do ensino médio e técnico, bem como, percepções sobre si mesmo e alunos, sobre a qualidade do ensino ministrado na escola. As informações sobre os professores foram obtidas por meio de um questionário semi-estruturado e auto-aplicável.

A EAFSalinas possui no quesito **sexo**, um maior número de docentes do sexo masculino 75%. A predominância de homens entre os docentes é comum nas escolas agrotécnicas conforme estudo de Freitas (2006) realizado na escola Agrotécnica Federal de Alegre-ES que apresenta percentuais de 71% de professores e 29% de professoras.

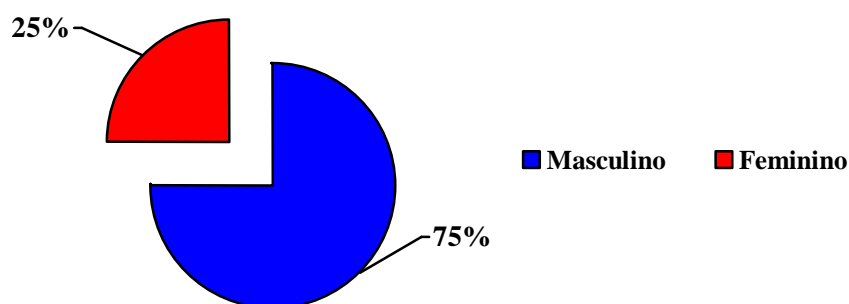


Gráfico 7 - Sexo dos professores da EAFSalinas

O percentual de 36% dos professores pesquisados na EAFSalinas encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos. 14% possuem mais de 50 anos. 25% possuem menos de 29 anos, é o mesmo percentual dos que possuem de 40 a 49 anos. As características do corpo docente, evidenciam um grupo de professores experientes e estáveis, pois 39% têm mais de 40 anos de idade e mais de 16 anos de formação.

O perfil socioeconômico

Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes da escola, analisando a tabela 12 em anexo, observa-se que 29% dos professores têm seu salário bruto na faixa de R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00, e 18% declara ter o salário de R\$ 4.401,00 a R\$ R\$ 6.600,00. O percentual é o mesmo (21%) para os professores que recebem de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.200,00 como para os que recebem R\$ 2.201,00 a R\$ 2.800,00.

Tabela 12 – Salário dos Professores

Salário Bruto dos Professores		%
De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.200,00	6	21,42
De R\$ 2.201,00 a R\$ 2.800,00	6	21,42
De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00	3	10,71
De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00	8	28,60
De R\$ 4.401,00 a R\$ 6.600,00	5	17,85
Mais de R\$ 6.600,00	0	0,00
Total	28	100,0

Em relação ao mercado de trabalho dos docentes, 50% dos professores da EAFSalinas consideram que seu salário está na média, 14% declaram estar abaixo da média. Conclui-se que há certa insatisfação com a renda obtida do seu trabalho. Na pesquisa realizada por Abramovay & Castro (2003), em todas as capitais a maioria dos professores declaram-se insatisfeitos com a renda obtida com o seu trabalho no magistério 69% no Rio de Janeiro, 49% em Porto Alegre, e há ainda aqueles que dizem inconformados com sua renda 7% em Maceió e 27% em Salvador.

A renda bruta familiar de 29% dos professores respondentes varia de R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00, 18% de R\$ 4.401,00 a R\$ 6.000,00 para 11% dos docentes de R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00 e para dois professores a renda familiar bruta é de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.200,00. Os dados sobre a renda bruta e familiar dos docentes permitem ainda avaliar as condições de vida, posteriormente comparadas às condições de trabalho, destes docentes, e mesmo o acesso a bens culturais, visto que a atuação docente requer certo investimento pessoal de tempo e recursos materiais, para os quais o capital econômico é necessário.

Formação e atuação

A Nova LDB¹⁸ (1996) estabelece que apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica estão habilitados a lecionarem no ensino médio, mas há ainda casos de professores que concluíram apenas o segundo grau exercendo o magistério em algumas cidades do país. A mesma Lei estabelece que a partir de 2007, só poderão ser admitidos professores com formação superior. Dados do INEP(2004) apontam que o ensino médio é o nível que mais se aproxima dessa meta.

Os dados obtidos com a presente pesquisa comprovam que realmente o ensino médio tem alcançado essa meta e os professores da área técnica também são habilitados em nível superior. Na EAFSalinas, todos os professores efetivos e contratados têm graduação. Quanto

¹⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) dispõe em seu art. 87, parágrafo 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 2002b: 56). A Década da Educação foi instituída um ano após a publicação da LDB.

aos que foram pesquisados nesse trabalho, é de se destacar que dez professores têm especialização correspondendo a 36%. Oito (29%) possuem mestrado e cinco docentes com doutorado, ou seja, 18%.

A EAFSalinas entende que a capacitação docente é um dos pilares da melhoria da qualidade do ensino e do aperfeiçoamento didático-pedagógico de seus cursos. Nessa perspectiva, ela tem investido no aprimoramento técnico pedagógico de seus professores, viabilizando as iniciativas de capacitação, desde que cumpram duas condições básicas: enquadrem-se nas áreas prioritárias definidas pela instituição e estejam respaldadas pelos aspectos legais inerentes à questão. A EAFSalinas mantém um programa de capacitação docente, nas seguintes modalidades:

- Especialização: semestralmente a Universidade Federal de Lavras concede 03 (três) bolsas de estudo para realização de cursos de especialização *lato-sensu*;
- Mestrado: mantém convênio com a CAPES e com a UFRRJ (Programa de Mestrado em Educação Agrícola). Dependendo da modalidade, concede ao docente afastamento parcial ou integral;
- Doutorado: dentro das possibilidades, a escola concede afastamento parcial ou integral ao docente;
- Cursos de atualização e treinamento;
- Participação em eventos científico-pedagógicos;
- Intercâmbio de docentes entre instituições (para troca de experiências e atualização).

Segundo Burnier *at al.* (2007) vivemos num momento em que se faz urgente a discussão e definição de uma política de formação continuada de professores para a educação profissional, pois é inexistente no país. Ressalta ainda o reconhecimento do importante papel desempenhado pelos saberes do mundo do trabalho e a necessidade de um debate sobre a função social da escola e da educação profissional.

Em relação ao tempo em que concluíram o curso superior, dos vinte e oito professores pesquisados, cinco obtiveram o curso superior entre 16 e 25 anos, cinco há mais de 25 anos e dez entre 6 e 15 anos. Esses dados evidenciam que, tanto o ensino médio quanto o ensino técnico contam com um corpo docente experiente no magistério. Observa-se que dez professores declaram que já exercem a profissão de 6 a 15 anos, correspondendo a 36%, cinco respondentes declaram que exercem o magistério de 16 a 25 anos e oito de 5 anos ou menos.

Ao serem questionados sobre a Instituição em que concluíram o Ensino Superior, 28% declararam que foi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro seguido por 14% que afirmaram tê-lo concluído na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais e o mesmo percentual concluiu na Universidade Estadual de Montes Claros. Note-se que os vínculos com a UFRRJ são significantes, principalmente por que agora muitos professores fazem o curso de mestrado nesta instituição. Os dados da SAEB (2004) sobre a qualidade da educação informam quanto à formação dos professores nos níveis fundamental e médio no Brasil que aproximadamente 60% dos docentes são oriundos de instituições privada, sendo que na EAFSalinas este percentual cai para 44%.

Em relação ao tempo de trabalho nessa Instituição, 54% dos respondentes afirmam que há 5 anos ou menos; 7% declaram de 5 a 10 anos; 18% declaram de 10 a 15 anos e 21% informam que trabalha na instituição de 16 a 25 anos. Tais dados reforçam que 46% do corpo docente é composto de professores experientes.

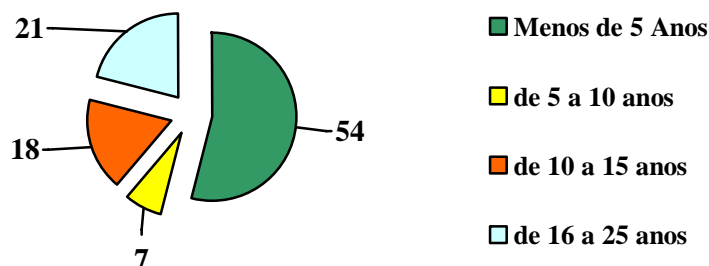


Gráfico 8 - Tempo que trabalham na instituição

A maioria dos professores da EAFSalinas trabalha em regime de Dedicção Exclusiva (DE), correspondendo a 89%. Dois são professores substitutos (contrato temporário), com a carga horária de 40 horas semanais e um professor substituto com a carga horária de 20 horas-aula semanais. Entretanto, chama a atenção à carga-horária em sala destes docentes, que são menores que as de docentes com vários vínculos empregatícios, mas consideradas elevadas em relação à rede federal: 39% dos pesquisados com a carga horária semanal até 30 horas-aula; 46% dos professores com 20 horas e 7% com até 10 horas-aula por semana, o percentual é o mesmo dos que trabalham até 40 horas. Sabe-se que dentre esses professores que declaram ter até 20 horas semanalmente, alguns ocupam cargo de direção ou exercem funções gratificadas e/ou cargos de confiança, o que justifica a menor carga horária de aulas..

O tempo de magistério nessa escola pode ser inferido como um indicador das boas condições de trabalho oferecidas por essa instituição. Segundo Cousin (1998) a estabilidade do corpo docente e da equipe administrativa é uma das pré-condições fundamentais para a construção de 'políticas institucionais de sucesso'. Cousin (1998) enumera entre outros indicadores importantes para a construção da excelência escolar: sua imagem perante a clientela, a coesão institucional e a adesão do corpo docente ao projeto institucional.

A visão dos professores sobre a escola

Os docentes são atores muito importantes na dinâmica escolar, porque ocupam uma posição única nas relações sociais das quais participam. O professor, hoje, vê-se mergulhado em uma sociedade complexa, sendo, portanto, cada vez mais exigido em seu trabalho docente. Em entrevista ao Salto para o Futuro da TV Educativa, Nóvoa (2001) fala das novas atribuições e preocupações do professor na atualidade.

[...] a profissão docente sempre foi de grande complexidade . Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes como no passado, mas também com a tecnologia e a complexidade social, o que não existia no passado, [...] e essa incerteza , muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive uma situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado (NÓVOA, 2001, p.12)

Para esses professores, a EAFSalinas se diferencia das demais escolas em que trabalharam, principalmente, em relação a alguns aspectos por eles elencados:

- *valorização profissional, condições de trabalho e nível intelectual dos membros da comunidade escolar: alunos, professores e funcionários;*
- *infra-estrutura com boas instalações e equipamentos;*

- *curso em tempo integral que permite uma formação mais completa;*
- *respeito existente nas relações professor e alunos;*
- *qualificação docente;*
- *materiais didáticos disponíveis, laboratórios; biblioteca e a organização e disciplina.*
- *dedicação dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem;*
- *compromisso em promover educação de qualidade.*

As características citadas pelos professores são compatíveis com as esperadas de uma ‘boa escola’ e permitem que haja uma coesão institucional e a construção de um sentimento de pertença à instituição, valorando-a positivamente. Assim, garante-se a construção de uma identidade comum à escola, assumida por docentes, funcionários e alunos, e a produção de uma imagem de qualidade compartilhada por toda a comunidade.

Após a análise das respostas à questão “*Na sua opinião, qual é o papel de uma escola de educação profissional-tecnológica?*” foram os seguintes depoimentos dos docentes:

- a) *“Formar cidadãos conscientes e preparados para enfrentar o mercado de trabalho em um mundo globalizado”.*
- b) *“Educar os alunos para serem cidadãos atuantes, críticos, éticos e conscientes, possibilitando-lhes uma educação de qualidade com vistas à educação profissional e tecnológica, capaz de buscar o próprio conhecimento”.*
- c) *“Formar técnicos capazes de exercer a profissão, dignamente, bem remunerada e valorizada como profissional importante dentro do contexto em que ele se insere, e com melhoria de vida do aluno”.*
- d) *“Formação de mão-de-obra capaz de entrar no mundo do trabalho e também com condições de seguir os estudos”.*

Quantificando as respostas em categorias, vemos que doze professores do total de vinte e oito pesquisados 42% identificam como papel da instituição o preparo para o mundo do trabalho e os outros doze professores, 42% identificam como papel da instituição o educar para o mercado de trabalho e para o exercício de sua cidadania. Um professor 3,57% identifica como papel da instituição o educar para que o aluno tenha possibilidade de mobilidade social e três professores, 12% identificam como papel da instituição o educar para o mercado de trabalho e preparar para continuação dos estudos tendo em vista a educação superior.

Identifica-se, a partir dos discursos dos professores, a concepção de uma escola ideal, de um ensino perfeito, que se apóia nas múltiplas finalidades do ensino médio/profissionalizante. Entretanto, é comum entre os atores pesquisados atribuir maior importância a uma das finalidades da educação profissional/técnica: preparar para o mercado de trabalho. Essa perspectiva se relaciona com outras, dentre elas a que valoriza o ensino profissionalizante como passaporte para a mobilidade social.

Questionados sobre o modelo de formação profissional da escola, alguns professores afirmam que é *tradicional e tecnicista e em muitos aspectos ainda é conservador*. Outros apontam que o modelo atual é *de transição, pois estamos em busca de uma melhor adequação para as constantes mudanças de demanda*. Para outros o *modelo atende bem à demanda regional estando em conformidade com os requisitos do mercado de trabalho, mas merece atualizações em alguns aspectos*. Encontramos ainda a resposta de que o modelo adotado é *passível de profunda reflexão de modo a ter como tônica a excelência de ensino e de profissionais, ou seja, a qualidade*.

Interrogados sobre como se efetiva, na prática, a autonomia didático-científica dos professores na escola, alguns atores pesquisados declaram que possuem *liberdade total para*

trabalhar com os alunos pesquisas, trabalhos etc. Outros ainda afirmam que a EAFSalinas oferece autonomia para o professor preparar e ministrar os conteúdos teóricos ou práticos de acordo com a necessidade do curso, mas o que falta é tempo e agilidade dos órgãos de fomento à pesquisa na aprovação dos possíveis projetos. Alguns professores põem em prática sua autonomia por meio de projetos e encaminhamento técnico-pedagógico. Uma pequena parcela dos professores declara que *ficam engessados presos a carga horária que é muito pesada com número alto de disciplinas e outras atividades; é difícil de conciliar. A criatividade é deficitária.*

De acordo com os questionários as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores, predominantemente, são aulas expositivas, com participação dos alunos, em segundo lugar, estão outras atividades desenvolvidas pelos professores, em terceiro lugar estão os trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala-de-aula e em quarto lugar estão as aulas somente expositivas.

Quando questionados sobre que tipo de material didático foi mais utilizado durante o ano, a maioria dos professores 39% declara ser apostilas e resumos, em segundo lugar livros-didáticos e/ou manuais com 39% das indicações, em terceiro lugar estão anotações manuais nos cadernos 18%, cópias de trechos ou capítulos de livros 4%, artigos de periódicos especializados (técnicos) não foram citados nenhuma vez.

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados 82% dos pesquisados declaram que a prova escrita discursiva é a mais adotada. Seguem-se os trabalhos de grupo com 7% de indicação, provas práticas com 7% dos professores, trabalhos individuais e testes objetivos foram citados por 4% dos professores.

Todo aluno tem o direito de ser avaliado. Nos últimos anos, junto com a crítica à avaliação tradicional, classificatória e punitiva, difundiu-se a negação da avaliação. No entanto, a avaliação da aprendizagem do aluno, enquanto estratégia pedagógica é necessária em qualquer escola. Isso esclarece por que o tema recebe merecidamente, tamanha atenção na literatura pedagógica. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação só faz sentido quando facilita o desenvolvimento do educando. Ou seja, a avaliação do aprendizado é um instrumento precioso de reflexão de docentes sobre as ações escolares.

Nesta investigação questionamos os professores sobre quais as opiniões destes sobre como a sociedade vê a profissão docente. As opiniões coletadas são bastante heterogêneas e indicam que não há um consenso no que tange à imagem social da profissão entre os professores investigados. Um professor pesquisado acredita que a sociedade encara o professor *como profissional comum que precisa ser responsável pela educação dos filhos de todos.* Já nove professores afirmam que *a sociedade não valoriza a profissão de ensinar; a vêem apenas como mais uma profissão, considerada importante, mas não valorizada como deveria (ou poderia) e ainda a sociedade vê como uma profissão mal remunerada.* Dois professores afirmam que *é ignorada pelos nossos governantes; e* um professor declara que *a sociedade vê a profissão como um reduto daqueles que não obtiveram sucesso.* Houve três professores que não quiseram opinar. Um professor afirmou que *a visão tem mudado e que hoje são vistos como “educadores”, formadores de cidadãos críticos, atuantes e sociáveis.*

Focaliza-se, a seguir, a avaliação que os professores fizeram do ensino médio/técnico oferecido na EAFSalinas. Para tanto, foi-lhes apresentada a seguinte questão: *Como você avalia o ensino Médio/Técnico oferecido na escola?*

Na avaliação de 46% dos professores, o ensino médio/técnico ofertado é relativamente integrado, pois as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento. Para 36% é pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam. Para 18% é bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.

3.4. As famílias e a escola

O envolvimento das famílias é visto como uma estratégia viável e desejável para melhorar a educação e resolver problemas sociais, transformando o capital cultural em capital social. Para tanto, é importante que a escola também estabeleça estratégias de cooptação destas famílias, através de estruturas institucionais já existentes, como por exemplo, os Encontros de Pais e Mestres.

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas nos seus discursos pedagógicos diante dos pais ou responsáveis sempre se colocou de “portas abertas” para receber os pais ou responsáveis interessados na vida escolar dos seus filhos. Possui uma eficiente equipe pedagógica responsável pelas questões didático-pedagógicas da instituição. Conta ainda com o Setor de Psicologia Educacional cujo profissional assessora e apóia o trabalho desta comunidade. Na figura 7 a psicóloga Alessandra Sarmiento orienta a aluna quanto à escolha da futura profissão.



Figura 7 – Setor de psicologia em atendimento (orientação profissional)

A instituição organiza anualmente dois Encontros de Pais e Mestres um no início do ano para os pais dos alunos da primeira série, com o objetivo de propiciar um contato mais efetivo com as famílias desses alunos, apresentar os professores e proporcionar aos participantes um ambiente adequado para troca de informações sobre o desempenho escolar dos alunos. Participam desses encontros todos os servidores que ficam a disposição dos pais e responsáveis para dirimir dúvidas sobre o funcionamento da escola.

O segundo Encontro é realizado no início do segundo semestre de cada ano letivo e conta com a participação de todos os pais ou responsáveis dos alunos dos cursos médio e técnicos. É oportunizado aos pais o mesmo espaço para questionamentos e resolução de problemas relativos à vida educacional dos filhos. Os Encontros de Pais e Mestres são de extrema importância, pois favorecem uma maior proximidade entre os pais e escola visto que 82% desses pais afirmam nos questionários sua participação em tais encontros.

A família e a escola, enquanto agências socializadoras, atuando em parceria, favorecem a constituição de disposições duráveis que assegurem os processos de transmissão, interiorização e objetivação de conhecimentos e práticas necessárias a uma escolaridade mais longa. Dessa forma, a EAFSalinas responderá às demandas sociais de sua clientela, cumprindo sua função de instruir, socializar e educar, e seus alunos poderão aproveitar as oportunidades de saberes e relacionamentos que a escola disponibiliza, interiorizando-os e atendendo às expectativas de seus familiares. Na figura 8 temos algumas situações do encontro de Pais e Mestres no ano 2007. Houve momentos de interação dos participantes como realização de dinâmicas e o café da manhã.



Figura 8 – Encontro de Pais e Mestres

3.5 A produção da qualidade de ensino e a relação família-escola

Dentre as diversas abordagens sobre o sucesso escolar privilegiamos a de Perrenoud (2003), pois argumenta que o desenvolvimento e o caráter oficial das avaliações internacionais e de padrões nacionais implicam na coexistência de uma dupla definição de sucesso escolar. Há a definição usual que considera o ensino efetivamente ministrado e é relacionada ao desempenho dos alunos: são exitosos aqueles que atendem as normas de excelência escolar e avançam nos cursos. A segunda definição seria mais objetiva, porém privilegia o que pode ser medido por testes padronizados: o cognitivo em detrimento do socioafetivo, as capacidades e conhecimentos mais que as competências e a relação com o saber. Neste caso o “sucesso escolar” acaba indicando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto. As listas de classificação das escolas destacam como bem sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que alcançam seus objetivos ou que os alcançam melhor que os outros.

Com base nos argumentos defendidos por Perrenoud (2003) acerca do sucesso escolar cuja definição reside na questão dos avanços nos estudos, observou-se que dos cento e sessenta alunos (160) matriculados na primeira série em 2007, sendo que cento e cinquenta e quatro (154) foram investigados pela presente pesquisa, cento e cinquenta e dois (152), ou seja, 95% obtiveram êxito, pois atenderam às normas de excelência escolar ao serem aprovados para a segunda série. Confirmando a idéia desse autor que insiste que a escola não deve se contentar com ilhas de brilhantismo, com talentos individuais para compensar fracassos.

Dada a objetividade da segunda definição de Perrenoud (2003) que trata do sucesso de um estabelecimento de ensino e sua proposta pedagógica diante de testes padronizados citamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o qual participam alunos de todo o Brasil constatou-se que a EAFSalinas apresentou notas médias superiores às escolas da rede pública do município, do estado e do país conforme dados obtidos do INEP (2007) que estão apresentados no (Anexo H).

Perrenoud (2003) indica razões pelas quais pode se comprovar a abordagem sobre o sucesso escolar referido anteriormente, dentre estas razões convém ressaltar o rigor da seleção que ele imprime no ingresso e no decorrer da escolaridade dos alunos. Os dados do exame de seleção promovido pela EAFSalinas ilustram claramente tal razão pois, observa-se o crescente aumento do número de inscritos por vaga ano após ano conforme o (Anexo G).

Estudos desenvolvidos por Lahire (1997) sobre sucesso escolar nos meios populares, na França, apresentam detalhes das diversas formas utilizadas por essas famílias como suporte para que seus filhos pudessem ser bem-sucedidos na escola. Essas formas de suporte

variam de família para família e incluem desde a preocupação em garantir que as crianças tenham livros de referência para consulta na hora dos estudos em casa, como atitudes persuasivas como conversas ou mesmo castigos. É necessário ressaltar conforme os dados apontados neste trabalho que as famílias dos alunos ingressantes na primeira série no ano 2007 estão realmente envolvidas na vida escolar dos seus filhos.

Os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação não foram desprezados pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 10) e determina vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessa finalidade (art. 212).

Risopatron (1991), citado por Franco (1994) alerta-nos que para definir qualidade do ensino estamos também diante de um desafio teórico, na medida em que o conceito de qualidade é um significante e não um significado. Daí sua inerente ambigüidade e a dificuldade de abordá-lo com clareza e objetividade.

“A consciência da ambigüidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade - assim como do belo, do bom e da morte - são significantes que podem adquirir muitos significados (...)” (RISOPATRON,1991, p.15 apud FRANCO, 1994).

Recentes estudos e pesquisas têm procurado enfatizar a necessidade de se definirem critérios e indicadores da qualidade do ensino por uma dupla ótica. Ao lado do compromisso de uma oferta qualificada em termos de proporcionar aos alunos o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis em nossa época, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes e, por hipótese, implícitas nas novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

No que se refere especificamente à área de educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la.

Neste contexto de redimensionamento do próprio papel da escola pública, a questão da qualidade parece emergir como elemento da democratização do saber. Não basta colocar todos na escola, mas sim discutir e procurar formas qualitativas de atender a expansão da escolarização. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira.

Como princípio de uma discussão mínima, é preciso considerar que

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p.08).

A educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente

nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos.

Nas palavras de Freire (1995, p.50) é preciso “... trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente”. Tal situação, contudo, pede um comprometimento efetivo de professores, pais, comunidade em geral e, de sobremaneira, dos gestores.

Assim, independente da forma de organização dos tempos e espaços escolares e à revelia de qualquer experiência, a qualidade da escola pública precisa ser assegurada através de elementos centrais, bem descritos no roteiro abaixo:

1. Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes;
2. Professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas;
3. Professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes;
4. Prática formal de avaliação de desempenho dos alunos;
5. Agrupamento de alunos por critérios de heterogeneidade;
6. Ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmônica;
7. Envolvimento dos pais no cotidiano escolar (UNESCO, 1998, apud. OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p.20).

Os elementos supracitados são de extrema valia quando se trata de qualidade da escola pública, entretanto, como o objeto da presente pesquisa reside no tema relação família-escola e a produção da qualidade de ensino na EAFSalinas optou-se por privilegiar o item sete dessa citação.

De acordo os dados aferidos na pesquisa quanto ao envolvimento das famílias dos alunos da primeira série no de 2007 comprovou-se que os pais dos alunos participam de maneira efetiva das atividades e eventos promovidos pela escola, principalmente dos Encontros de Pais e Mestres 82%. Importante também que os próprios alunos afirmaram que seus pais têm sido os principais auxiliares nos trabalhos escolares quando estes deles necessitam 72%.

Outro dado significativo obtido com a pesquisa e que reforça a tese da UNESCO(2004) é que a mãe tem sido mais próxima e presente no cotidiano nos estudantes, pois 79% dos alunos afirmam ser a figura materna a que acompanha mais de perto a vida escolar.

Para reforçar ainda mais a tese em questão convém registrar que 90% dos professores afirmam categoricamente que os pais estão presentes nas reuniões promovidas pela escola ou em outros momentos quando houver necessidade, o que demonstra interesse e envolvimento das famílias pela vida escolar dos filhos.

Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de desenvolvimento desta pesquisa tivemos contato com diversas experiências enriquecedoras, que certamente deixarão marcas em nossa formação como docente. O estudo de autores e textos que compunham o referencial teórico da pesquisa foi uma destas experiências, assim como a experiência empírica de adequação à realidade da EAFSalinas e aplicação dos questionários, assim como da análise dos dados obtidos. Vimos que as propostas educacionais elaboradas até bem recentemente baseavam-se em alunos idealizados, homogêneos para os quais as teorias pedagógicas podiam ser perfeitamente aplicáveis, sem observar a heterogeneidade da raça humana, o que é bastante presente no perfil dos atores pesquisados (Freitas, 2006). Esta heterogeneidade exerce influência no desempenho escolar dos alunos, no comportamento dos pais e no envolvimento dos professores nas suas atividades de trabalho.

Para traçar um perfil sociográfico dos estudantes que ingressaram na Escola Agrotécnica Federal de Salinas no ano de 2007, foi feita uma reflexão baseada na obra de Pierre Bourdieu onde temos caracterizado os capitais que estão presentes no mundo escolar, sobre o sistema educacional brasileiro, cuja realidade é marcada por baixa escolaridade, repetência e evasão, tornando duvidosa a qualidade do ensino ministrado no país.

Os dados obtidos nesta pesquisa, no que tange à clientela, indicam que na EAFSalinas há predominância de estudantes do sexo masculino, com 15 ou 16 anos, provenientes de famílias de estratos médios inferiores, dada a renda declarada de 68% do público-alvo se inferior a 3 salários-mínimos, sendo a maioria originários da zona urbana dos vários municípios que estão incluídos na abrangência institucional da EAFSalinas. Esses dados comprovam ainda que há um número significativo dos pais com nível de escolaridade mediano, visto que completaram o ensino médio e a conclusão de curso superior com 18% dos pais cursaram esta modalidade de ensino, e considerando a trajetória escolar da maioria (86%) dos estudantes, que provém da rede pública, comprovamos que a instituição atende a clientela que realmente faz jus frequentar a escola pública. Os jovens investigados, que ingressaram na EAFSalinas, em 2007, necessitam da estrutura da instituição para poder ter acesso a um estudo de qualidade visto que 75% são alunos pertencentes aos regimes de internato ou ao semi-internato.

A situação socioeconômica dos professores, bem como sua experiência e escolaridade, configuram como um grupo de docentes acima da média do quadro nacional, sendo que a percepção que eles têm dos alunos e da função da escola de ensino médio/técnico, como se percebe nos discursos proferidos, são favoráveis à construção de uma identidade comum aos alunos e às famílias no que tange ao sentimento de pertença à instituição escolar.

Os estudantes pesquisados demonstram bom desempenho escolar, resultante, provavelmente, da integração entre a qualidade oferecida pela escola e o envolvimento dos pais que demonstram interesse e empenho na escolarização dos filhos, contribuindo, assim, para o aumento e manutenção do rendimento escolar.

Como visto a escola não é um espaço neutro, principalmente se considerarmos que os padrões adotados para julgar a competência dos alunos, continuam trazendo as marcas da reprodução das desigualdades sociais, como denunciado por Bourdieu e Passeron (1975, p. 204). Os jovens provenientes de meios rurais do interior do país situam-se em distâncias desiguais em relação à cultura escolar, em relação aos jovens dos grandes centros urbanos, entretanto as escolas agrotécnicas federais, espalhadas pelo interior do país permitem pela excelência do ensino ministrado, a possibilidade de uma mobilidade social ascendente para os jovens que nela ingressam. Então, escolas agrotécnicas, como a EAFSalinas, permitem a esses jovens a familiarização com os códigos da cultura dominante.

A criação e interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias que favorecem ou inviabilizam trajetórias exitosas e permitem aos jovens o acesso a maiores e melhores oportunidades de investimento educacional e profissional.

Em síntese, a oportunidade de cursar uma escola que traz a marca da qualidade de ensino, comum às escolas de rede federal, amplia suas chances de adquirir e acumular capital cultural passível de se transformar em capital profissional, e garante o acesso a oportunidades de trabalho melhor remunerado e a trajetórias escolares mais longas.

Assim, foi confirmado que a imagem de qualidade da EAFSalinas produzida é fruto de investimentos conjuntos de professores, alunos e famílias. O acesso a esta instituição, feito através de exame de seleção, é uma forma de permanência da imagem de qualidade construída. Um estabelecimento de excelência no ensino profissional agrícola tem estreita relação com o modo como as famílias investem na escolarização dos filhos, que consolida e transmite o capital cultural mais favorável às exigências da escolaridade, como constataram outras pesquisas realizadas no âmbito do PPGEA/UFRRJ acerca da produção da qualidade de ensino nas escolas agrotécnicas federais.

A escola tem privilegiado e incentivado a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, tanto mediante a promoção dos Encontros de Pais e Mestres, quanto pela disponibilização de servidores capacitados para orientá-los na vida escolar dos alunos, seus filhos. A qualidade de ensino e a imagem de prestígio da EAFSalinas atraem uma clientela que mediante estratégias de escolarização específicas, busca o ensino propedêutico e despreza a terminalidade e o encaminhamento imediato dos egressos para o setor produtivo, privilegiando o acesso ao ensino superior.

Para efetuar a investigação proposta, buscamos contextualizar a EAFSalinas, a partir da sua origem, estrutura e funcionamento, a par das transformações ocorridas no panorama da educação profissional no Brasil. Intentamos traçar, a partir dos dados dos questionários aplicados a pais, alunos e professores, o perfil sociográfico desses atores educacionais, levantando dados que nos permitem analisar o papel do *capital* cultural e dos investimentos familiares no desempenho acadêmico dos alunos.

Assim, pudemos apresentar algumas conclusões a respeito do papel da família e da escola, com ênfase para a atuação dos professores e dos próprios alunos a respeito das trajetórias escolares e da produção da qualidade de ensino na EAFSalinas. Confirmamos, hipótese inicial, sobre a importância do acompanhamento familiar na escolarização dos filhos, e na obtenção do sucesso escolar, em consonância com estudos que apontam para a centralidade da família na construção de trajetórias escolares exitosas mediante um alto investimento da família na escolarização dos filhos, caracterizado, principalmente, por um cuidado e atenção cotidianos que asseguram a aquisição do capital cultural.

Desta forma, este estudo apresenta sua contribuição à pesquisa em educação, enfatizando a importância da relação família/escola para a realização de trajetórias escolares de sucesso e a construção de instituições com a marca da qualidade de ensino. Deixamos muitas questões a respeito do conjunto das estratégias utilizadas pela família e pela instituição escolar para serem ainda estudadas, principalmente acerca do efeito-escola em populações do interior do país, mais especificamente no meio rural. Da mesma forma, não pudemos efetuar uma análise comparativa com os dados obtidos nas outras escolas que compõem o *survey*, o que fica como indicativo de pesquisas futuras, mais abrangentes.

Temos consciência das limitações desta investigação, dada a exigüidade do tempo que hoje compete para a conclusão do Mestrado e da concomitância dos estudos com o trabalho cotidiano na escola, em que se considere o esforço empreendido para a realização do curso dada a distância da escola da UFRRJ. Entretanto, tais limitações servem também para reafirmar o papel da escola na inclusão social de uma parcela da população antes dela

excluída, e da essencialidade da família e dos professores na construção de trajetórias escolares exitosas. Finalizo destacando o orgulho de contribuir, ainda que modestamente, pela manutenção do padrão de qualidade das escolas da rede técnica federal de ensino profissional agrícola e na investigação da relação família e escola como objeto da pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ARAÚJO, B.; CAPANEMA, C. F. Market-Education: the impact of this binomial in the training of teachers: a strategy in the Federal University of Bahia, Brazil. Texto publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2006, vol.14, n. 50, ISSN 0104-4036. Disponibilizado em: <<http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/ensaio/ensaio.html>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

ARRUDA, M. C. C. *A reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?* 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - PUC - Rio.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.145-183.

_____. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 1999.

BRANDÃO, Z.; LELIS, I. Elites Acadêmicas e escolarização dos filhos. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, nº. 83, ago. de 2003.

BRANDÃO, Z.; PAULA, L. A. L. de, NERY, F. *Estudantes: entre a casa e a escola*. In: XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004.

BRANDÃO, Z.; MANDERLERT, D; PAULA, L. A. L. de. *A circularidade viciosa. Investigação sobre duas escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro*. **Cadernos de Pesquisa**, V. 35, n. 126, p.747-758. set/dez. 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº. 22.470, de 20 de janeiro de 1947.

_____. Decreto-lei nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Portaria MEC nº. 39, de 21 de março de 1978.

_____. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

_____. Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto-lei nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____. MEC/ INEP. Novas perspectivas, Brasília-DF, 2002. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> .Acesso em: 27 jan. 2008.

_____. MEC/ INEP 2004 CARVALHO, C. Paes de. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. PUC - Rio. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

_____. MEC/ INEP 2005 Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais. Brasília-DF, 2005. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> .Acesso em: 14 jan. 2008.

_____. MEC/ INEP 2007 INEP divulga médias por escolas no ENEM 2007 Brasília-DF, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> .Acesso em: 22 maio. 2008.

_____. MEC/ SAEB Novas perspectivas, Brasília-DF, 2001. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> .Acesso em: 05 fev. 2008.

_____. MEC/ SAEB Qualidade da educação; uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília-DF, 2004. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

_____. Escola Agrotécnica Federal de Salinas. Plano de desenvolvimento institucional da EAFSalinas-MG (PDI)2007.

_____. Escola Agrotécnica Federal de Salinas. Projeto Pedagógico Institucional da EAFSalinas-MG (PPI) 2006.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. In: *Educação em Revista. Revista da Faculdade de Educação da UFMG*. Trad. Isabel Cristina Rabelo Gomes. Belo Horizonte, n. 38, dez.2003, p.17-88.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº.35, maio/ago. 2007 – ANPED – Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 19 abr. 2008.

CARDOZO, M. J. P. B A integração entre o ensino médio e o ensino técnico: desafio e possibilidades. In: **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, Ano 1, Março/2007. Disponível em: <<http://www.redenet.edu.br/ojs/index.php/tecnologia/index>>. Acesso: 19 dez. 2007.

CATANI, D.B. A educação como ela é. In: **Revista Educação Especial. Bourdieu Pensa a Educação**, São Paulo, nº. 05. p. 16-25, 2007.

CÊA, G.S. dos S. *A Relação entre trabalho e educação básica: elementos de um consenso interessado*. ANPED, 16 p., 1999.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COUSIN, O. *L'Efficacité des collègues - sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF, 1998.

DANTAS, M. *A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

FELDMAN, R. & KLEIN, P. S. (2003). *Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization*. *Developmental Psychology*, 39, 680-692. In: *A relação entre o turno de trabalho do pai e o auto conceito do filho*. CIA, F; BARHAM, E. J. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, nº.1. p.29-35, jan/abr.2005. Disponível em <<http://www.pucrs.br/psico/revistapsico/volume36/P36-1p29-35>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

FLEURI, R. M.. *Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola*. São Paulo: Cortez.

FLOURI, E. & BUCHANAN, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78. In: CIA, F; BARHAM, E. J. *A relação entre o turno de trabalho do pai e o auto conceito do filho*. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, nº.1. p.29-35, jan/abr.2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/psico/revistapsico/volume36/P36-1p29-35>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. R. O impacto de plano pedagógico de escola nos resultados escolares In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 23, nº. 3, Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

FRANCO, C.; FERNANDES, C, SOARES, J.F.; BELTRÃO, K.; BARBOSA, M. E.; ALVES, M. T. G. 2003. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: nº. 28, p.39 - 71, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 230 p. 25-54. 1998.

_____; _____; RAMOS, M. 2005. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____; _____; _____ (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, S. M. P. Educação Profissional e Qualidade de Ensino: traçando um perfil sociográfico dos estudantes da EAF-Alegre, ES 2006. tese (Mestrado em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

- GERMANO, J. W. *Estado Militar e educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- KOLLER, C. A. *A manutenção das estruturas conservadoras à frente das escolas agrotécnicas federais representam continuísmo da dualidade do ensino agrícola federal brasileiro*. In: XVI Consinasefe: Educação e Mundo do Trabalho, 2002, Luziânia –GO. Teses. Brasília DF: Sinasefe, 2002. p. 30 -37.
- KUENZER. A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C. J. et al. (org). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.
- LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. In: **Revista Educação Especial. Bourdieu Pensa a Educação**. São Paulo nº. 05, p. 26-35, 2007.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. 2 ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 8, p. 91-103. 1998.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 251 p.
- NOGUEIRA, M. A.. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. Tese para Professor Titular. 2002.
- NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Orgs.) *Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. *Professor se forma na escola*. Nova Escola, 142. Maio, 2001.
- OLIVEIRA, R.P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação / ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05-23, 2005.
- PAULA, L. A. L. de. *Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola*. Projeto apresentado e aprovado pelo Edital CNPq 19/2004 - Universal (Apoio a Projetos de Pesquisa). CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, 2004.

PAULA, L. A. L. de. Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola. CNPq. UFRRJ. 2007 138 p.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C.J., SILVA JR., J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a Escola?* São Paulo: Xamã, p. 101-120, 1999. 167 p.

PELEGRINA, S., GARCÍA-LINHARES, M. C. & CASANOVA, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, 651-665. In: CIA, F; BARHAM, E. J. *A relação entre o turno de trabalho do pai e o auto conceito do filho*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v.36, nº.1.p.29-35, jan/abr. 2005. Disponível em <<http://www.pucrs.br/psico/revistapsico/volume36/P36-1p29-35>>. Acesso em: 15 nov. 2007

PEREIRA, G. M. **A improvável trajetória de um sociólogo enervante**. Revista Bourdieu Pensa a Educação. N. 05, p.6-15, São Paulo: 2007.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. set/out/nov/dez. nº 12, p. 5-21. 1999.

PERRENOUD, P. *Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo!* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, 2003.

ROMANELLI, G. (2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. Em M. A. Nogueira, G.. Romanelli, & N. Zago, (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 99-123). Petrópolis: Vozes.

RISOPATRON, V. El concepto de calidad de la education. Santiago do Chile: OREAL/UNESCO, 1991. In: FRANCO, M. L. P. B. *Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores*. p.81-87. Brasília:1994.

SAVIANNI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3 ed. são Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHNEIDER, B. H., ATKINSON, L. & TARDIF, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: a quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 1, 86-100. In: CIA, F; BARHAM, E. J. *A relação entre o turno de trabalho do pai e o auto conceito do filho*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v.36, nº. 1. pp.29-35, jan/abr.2005. Disponível em <<http://www.pucrs.br/psico/revistapsico/volume36/P36-1p29-35>>. Acesso em: 17 nov. 2007.

SETTON, M. da G. J. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos populares*. In: XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

SOARES, A. M. D. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?* 2003. 242 p. Tese

(Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

UNESCO Educação para todos: o imperativo da qualidade. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia. Paris. 2004. Disponível em: <<http://unesco.org/publishing>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

ZANTEN, A.V. The effects of competition on the activity of schools. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 11 maio 2008.

ANEXOS

Anexo A – Fotos

Anexo B – Ficha de Matrícula

Anexo C – Programação do XXII Encontro de Pais e Mestres

Anexo D – Questionário dos alunos

Anexo E – Questionário dos pais

Anexo F – Questionário dos professores

Anexo G – Dados sobre os últimos exames de seleção

Anexo H – Dados do ENEM – 2007

Anexo A – Fotos



Figura 01 – Participação dos alunos em eventos promovidos pela escola



Figura 02 – Lazer cultural da escola (Banda Musical da EAFSalinas)

Alunos participantes da pesquisa



Figura 03 - Turma D - F



Figura 04 - Turma C - E



Figura 05 – Turma B



Figura 06 - Turma A

Anexo B – Ficha de Matrícula

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA - RENOVAÇÃO

Ilustríssimo Senhor
Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG

Aluno (a): _____ Sexo: () Masc. () Fem.
C.I. _____ Órgão Expedidor: _____ Emissão: ____/____/____ UF: _____ CPF: _____
DOCUMENTOS NECESSÁRIOS À MATRÍCULA PARA OS ALUNOS MAIORES DE IDADE:
Título Eleitoral nº: _____ Zona: _____ Seção: _____ UF: _____
MILITAR: Espécie: _____ Nº: _____ RM: _____ CSM: _____
Data de Expedição: ____/____/____ Data de Vencimento: ____/____/____
Nascido (a) em ____/____/____ Naturalidade: _____
Pai: _____
Mãe: _____
Endereço: _____ Nº: _____ Bairro: _____
Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____ Telefone: _____

Vem requerer de Vossa Senhoria () Matrícula () Renovação para o semestre/ano 2008, no curso

Dependência(s): _____ do _____
módulo cursado no _____ semestre de 2006.

() – **Técnico em Informática**

Matutino Vespertino 1º Módulo 2º Módulo 3º Módulo

() – **Técnico Agroindustrial**

1ª série 2ª série 3ª Série Médio/Técnico
 Técnico

() – **Técnico em Agropecuária**

1ª série 2ª série 3ª Série Médio/Técnico
 Técnico

Termos em que,
Pede deferimento.

Salinas, (MG), ____/____/____

Assinatura do Aluno

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

SITUAÇÃO DO REQUERENTE

1. () Novato () Repetente

2. Possui trancamento de matrícula () sim () não Ano: _____

TERMO DE CIÊNCIA

Declaro estar ciente de que ao efetivar minha matrícula e/ou renovação no curso acima referido, da Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG, estarei aceitando o cumprimento de suas Normas Regimentais e das demais decisões dos Conselhos, bem como assumindo responsabilidade pela indenização total ou parcial de danos causados por mim, ao patrimônio deste estabelecimento.

Assinatura do Aluno

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

PARECER DO DIRETOR GERAL

() DEFERIDO () INDEFERIDO

Data: ____/____/____

Assinatura do Diretor

XXII ENCONTRO DE PAIS E MESTRES

PROGRAMAÇÃO:

07h 30min – Credenciamento, entrega dos boletins individuais e coleta de assinatura dos pais e/ou responsáveis;

08h 30min – Execução do Hino Nacional Brasileiro e Abertura do evento pelo Diretor Geral, Prof. Adalcino França Júnior;

09h 15min – Apresentação da performance teatral “Sensatez”;

09h 40min – Intervalo para café;

10h às 12h – Encontro de Pais e Mestres nas salas;

12:00h - Almoço.

“EAFSALINAS E FAMÍLIA BUSCANDO O SUCESSO DO PROCESSO EDUCATIVO.”

UFRuralRJ / EAFSALINAS - MG

Questionário - Alunos

- 1. Sexo:**(a) Masculino.
(b) Feminino.

2. Como você se considera?

- (a) Branco(a).
(b) Pardo(a).
(c) Preto(a).
(d) Amarelo(a).
(e) Indígena.

3. Qual a sua data de nascimento (dia/mês/ano): ___/___/___

4. Em que cidade e Estado você reside? _____

5. Você reside em: () Zona urbana () Zona rural

Onde você mora:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
6. Existe eletricidade?	(a)	(b)
7. Chega água pela torneira?	(a)	(b)

Na sua casa tem:

(Marque apenas UMA alternativa em cada linha)				
8. Automóvel	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
9. Banheiro	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
10. Quartos	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
11. Computador	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

Quantos dos seguintes itens há no seu quarto?

(Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

Itens	Quantos?		
12. Mesa de estudo?	(0)	(1)	(mais de 1)
13. Televisão?	(0)	(1)	(mais de 1)
14. Vídeo cassete?	(0)	(1)	(mais de 1)
15. Telefone?	(0)	(1)	(mais de 1)
16. Computador?	(0)	(1)	(mais de 1)
17. Internet?	(0)	(1)	(mais de 1)
18. Aparelho de som?	(0)	(1)	(mais de 1)

19. Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa?

- (a) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
- (b) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).
- (c) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).
- (d) Nenhum.

20. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?

- (a) Diarista (faxineira) uma ou duas vezes por semana.
- (b) Uma, todos os dias.
- (c) Duas ou mais, todos os dias.
- (d) Não.

21. Na sua família tem algum ex-aluno da EAFSALINAS?

- (a) Sim
- (b) Não

Indique o grau do parentesco

- (a) Irmão
- (b) Pais
- (c) Tios
- (d) Primos
- (e) Padrinho ou amigo da família

22. Quantas pessoas moram com você?

- (a) 0 (b) 1 (c) 2 (d) 3 (e) 4 (f) 5 (g) 6 (h) 7 (i) 8 (j) 9 (k) 10
ou mais

23. Quantos irmãos você tem: _____

(Meio-irmãs(ãos) ou irmãs(ãos) de criação também devem ser considerados como irmãos e irmãs)

Quem mora na sua casa com você?

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
24. Avó(s) e/ou avô(s)?	(a)	(b)
25. Mãe	(a)	(b)
26. outra mulher responsável por você (companheira do pai ou madrasta ou mãe de criação)?	(a)	(b)
27. Pai	(a)	(b)
28. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe ou padrasto ou pai de criação)?	(a)	(b)
29. Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação?	(a)	(b)
30. Outras pessoas?	(a)	(b)

31. Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- (a) Até 3 salários-mínimos.
- (b) De 3 a 5 salários-mínimos
- (c) De 5 a 7 salários-mínimos.
- (d) De 7 a 9 salários-mínimos.
- (e) Mais de 10 salários-mínimos

32. Até que série a sua mãe ou madrasta estudou?

- (a) Nenhuma, minha mãe nunca estudou.
- (b) Não completou a 4ª série (antigo primário).
- (c) Completou a 4ª série (antigo primário).
- (d) Não completou a 8ª série (antigo ginásio).
- (e) Completou a 8ª série (antigo ginásio).
- (f) Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (g) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (h) Começou, mas não terminou a faculdade.
- (i) Completou a faculdade.
- (j) Não sei.

33. Até que série seu pai ou madrasta estudou?

- (a) Nenhuma, Meu pai nunca estudou.
- (b) Não completou a 4ª série (antigo primário).
- (c) Completou a 4ª série (antigo primário).
- (d) Não completou a 8ª série (antigo ginásio)
- (e) Completou a 8ª série (antigo ginásio)
- (f) Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (g) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (h) Começou mas não terminou a faculdade
- (i) Completou a faculdade
- (j) Não sei

34. Quem é a pessoa que acompanha mais de perto a sua vida escolar:

(Marque apenas uma alternativa)

- (a) Minha mãe.
- (b) Outra mulher da minha família.
- (c) Meu pai.
- (d) Outro homem da minha família.
- (e) Empregada.
- (f) Ninguém.

Em geral, com que frequência seus pais ou os responsáveis que moram com você:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
35. Conversam sobre livros e filmes com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
36. Conversam sobre programas de TV com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Conversam sobre museus e exposições com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Conversam sobre a continuidade de seus estudos?	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Conversam sobre sua futura profissão?	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Conversam sobre outros assuntos com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Almoçam ou jantam com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Ouvem música com você?	(A)	(B)	(C)	(D)

43. Conversam com seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Conversam com os pais ou responsáveis de seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Levam seus amigos nos programas que fazem com você?	(A)	(B)	(C)	(D)

46. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental ?

- (a) Todo em escola pública.
- (b) Todo em escola particular (privada).
- (c) A maior parte em escola pública.
- (d) A maior parte em escola particular (privada).
- (e) Metade em escola pública e metade em escola particular (privada).

47. Desde a 5ª série, quantas vezes você já mudou de escola?

- (a) Nunca mudei de escola.
- (b) Mudei de escola 1 vez.
- (c) Mudei de escola 2 vezes ou mais.

48. Você já repetiu o ano? Quantas vezes?

- (a) Nunca repeti o ano.
- (b) Sim, 1 vez, nesta escola.
- (c) Sim, 1 vez, em outra escola.
- (e) Sim, 2 vezes ou mais.

49. Como você compara suas notas ou conceitos em relação a seus colegas de turma?

No ensino médio: **No ensino técnico:**

- | | |
|----------------------|----------------------|
| (a) Acima da média. | (a) Acima da média. |
| (b) Na média. | (b) Na média. |
| (c) Abaixo da média. | (c) Abaixo da média. |

Minha escola é um local onde:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
50. Faço amigos facilmente.	(a)	(b)	(c)	(d)
51. Fico incomodado / fora de lugar.	(a)	(b)	(c)	(d)
52. Fico à vontade.	(a)	(b)	(c)	(d)
53. Fico entediado.	(a)	(b)	(c)	(d)
54. Gosto de estudar	(a)	(b)	(c)	(d)

Com que frequência essas coisas acontecem em suas aulas nesta escola:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca
55. Os professores têm que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio.	(A)	(B)	(C)
56. Há barulho e desordem na sala de aula.	(A)	(B)	(C)
57. Os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria.	(A)	(B)	(C)
58. Os alunos não prestam atenção ao que o professor fala.	(A)	(B)	(C)

Considerando a maioria de seus professores das disciplinas técnicas, você percebe que eles:

(Marque apenas UMA opção em cada linha aqueles que fazem o Curso Técnico)

	Freqüentemente	Poucas vezes	Nunca
59. Incentivam os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
60. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
61. Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas.	(A)	(B)	(C)
62. Relacionam-se bem com os alunos.	(A)	(B)	(C)

Considerando a maioria de seus professores das disciplinas do ensino médio, você percebe que eles:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Freqüentemente	Poucas vezes	Nunca
63. Incentivam os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
64. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
65. Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas.	(A)	(B)	(C)
66. Relacionam-se bem com os alunos.	(A)	(B)	(C)

67. Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem os planos de ensino com os alunos?

- (a) Sim, todos.
- (b) Sim, a maior parte.
- (c) Sim, mas apenas cerca da metade.
- (d) Sim, menos da metade.
- (e) Nenhum discute.

68. Que técnica de ensino a maioria dos professores, das disciplinas do Ensino Médio, tem utilizado, predominantemente?

- (a) Aula expositiva.
- (b) Aula expositiva, com participação dos alunos.
- (c) Aulas práticas.
- (d) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (e) Outra.

69. Que técnica de ensino a maioria dos professores, das disciplinas do Ensino Técnico tem utilizado, predominantemente?

- (a) Aula expositiva.
- (b) Aula expositiva, com participação dos alunos.
- (c) Aulas práticas.
- (d) Trabalho de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (e) Outra.

70. Você é / foi solicitado (a) a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- (a) Sim, em todas as disciplinas.
- (b) Sim, na maior parte das disciplinas.
- (c) Sim, mas apenas em metade das disciplinas.
- (d) Sim, mas em menos da metade das disciplinas.
- (e) Não, em nenhuma disciplina

71. Como você vê os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto à adequação aos objetivos do curso?

- (a) Bastante adequados.
- (b) Adequados.
- (c) Parcialmente adequados.
- (d) Pouco adequados.
- (e) Inadequados.

72. Que instrumentos de avaliação a maioria dos professores adota predominantemente?

- (a) Provas escritas discursivas.
- (b) Testes objetivos.
- (c) Trabalhos de grupo.
- (d) Trabalhos individuais.
- (e) Provas práticas.

73. Seus professores têm demonstrado domínio das disciplinas ministradas?

- (a) Sim, todos.
- (b) Sim, a maior parte deles.
- (c) Sim, mas apenas a metade deles.
- (d) Sim, mas menos da metade deles.
- (e) Não, nenhum deles.

74. Sua maior dificuldade é nas disciplinas do:

() Técnico () Médio

Quais?

75. Este ano você teve professor particular?

- (a) Sim.
- (b) Não (Passe para a 78).
- (c) Algumas vezes.

Em quantas matérias? _____

76. Por que você precisou de professor particular?

- (a) Achei necessário.
- (b) Meus pais acharam necessário
- (c) Sugestão da escola/professor.

77. Em que circunstância?

- (a) O ano inteiro.
- (b) Só no período de provas.
- (c) Eventualmente.

78. Indique sua situação na escola:

- (a) Sou interno, resido no alojamento.
- (b) Moro em república na cidade.
- (c) Moro com uma família na cidade.
- (d) Moro com minha família.

79. Indique o local que você utiliza, com mais frequência, para estudar:

(Marque apenas UMA opção)

- (a) Na biblioteca (escola).
- (b) Na minha casa.
- (c) Em outro espaço.

Em relação aos deveres de casa, você:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
80. Faz sem atraso?	(a)	(b)
81. Faz ainda na escola?	(a)	(b)
82. Faz porque valem nota?	(a)	(b)
83. Faz porque os pais obrigam?	(a)	(b)
84. Faz assistindo à televisão?	(a)	(b)

85. Por semana, quantas horas, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?

(Marque apenas UMA opção)

- (a) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- (b) Uma a duas.
- (c) Três a cinco.
- (d) Seis a oito.
- (e) Mais de 8 horas.

86. Você estuda nos finais de semana?

- (a) Quase sempre
- (b) Algumas vezes.
- (c) Nunca.

Este ano, você fez algum dos cursos extracurriculares

relacionados abaixo:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Sim Não

87. Língua estrangeira?	(A)	(B)
88. Informática?	(A)	(B)
89. Esportes	(A)	(B)
90. Dança?	(A)	(B)
91. Música?	(A)	(B)
92. Teatro?	(A)	(B)
93. Fotografia?	(A)	(B)
94. Artesanato/Pintura?	(A)	(B)

Este ano, você exerceu regularmente alguma atividade artística/cultural relacionada a:
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
95. Teatro?	(A)	(B)
96. Dança?	(A)	(B)
97. Música/Canto?	(A)	(B)
98. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
99. Artes Plásticas?	(A)	(B)
100. Esporte / Ginástica	(A)	(B)

Como você classifica seu conhecimento de línguas estrangeiras?

	Bom	razoável	fraco
101. Inglês	(a)	(b)	(c)
102. Francês	(a)	(b)	(c)
103. Espanhol	(a)	(b)	(c)
104. Alemão	(a)	(b)	(c)
105. Outras?	(a)	(b)	(c)

106. Se excluirmos os livros escolares, quantos livros você leu este ano?

- (a) Nenhum. (Passe para a questão 108)
- (b) Um.
- (c) No máximo dois.
- (d) Entre três e cinco.
- (e) Mais de cinco.

107. Quais os tipos de livros que você mais lê?

- (a) Obras literárias de ficção (romances).
- (b) Obras literárias de não-ficção.
- (c) Livros técnicos.
- (d) Livros de auto-ajuda.

(e) Livros de poesia.

108. Cite três livros que você leu nos últimos dois anos e gostou bastante:

109. Com que frequência você lê jornal?

- (a) Diariamente.
- (b) Algumas vezes por semana.
- (c) Somente aos domingos.
- (d) Raramente.
- (e) Nunca.

110. Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?

- (a) Todos os assuntos.
- (b) Política e / ou Economia.
- (c) Cultura / Artes.
- (d) Esportes.
- (e) Outros.

111. Que meio você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos do mundo atual?

- (a) Jornais.
- (b) Revistas.
- (c) TV.
- (d) Rádio.
- (e) Internet.

112. De que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição você participou este ano?

- (a) Palestras.
- (b) Atividades desportivas.
- (c) Cursos.
- (d) Atividades artísticas (teatro, música, dança).
- (e) Nenhuma.

Nos últimos 12 meses, com que frequência você participou das seguintes atividades:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
113. Foi à Feira ou Exposição Agropecuária?	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Foi a <i>shoppings</i> , cinemas, Teatros e/ou Espetáculos de Dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
115. Foi a parques / praças / clubes desportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)

116. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
119. Foi a Templos Religiosos?	(A)	(B)	(C)	(D)
120. Visitou um museu ou Centro Cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
121. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)

A que programas de televisão você assiste:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
122. Jornais e noticiários.	(a)	(b)
123. Entrevistas.	(a)	(b)
124. Documentários.	(a)	(b)
125. Esportes.	(a)	(b)
126. Shows e musicais.	(a)	(b)
127. Filmes e seriados.	(a)	(b)
128. Humor.	(a)	(b)
129. Novelas.	(a)	(b)
130. Programas de auditório.	(a)	(b)

131. Cite três programas de televisão a que você assiste com mais frequência:

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Indique as razões que influenciaram você a escolher esta escola:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
132. Métodos de ensino.	(a)	(b)
133. Fica perto de casa.	(a)	(b)
134. É uma escola de prestígio.	(a)	(b)
135. Oferece boa formação cultural.	(a)	(b)
136. Pelas relações sociais.	(a)	(b)
137. Boa aprovação no vestibular.	(a)	(b)
138. Pelo Ensino Médio	(a)	(b)
139. Pelo Ensino Técnico	(a)	(b)
140. Recomendação de amigos.	(a)	(b)
141. Recomendação de ex-aluno	(a)	(b)

Na sua opinião, cabe à escola propiciar a você:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	Sim	Não
142. Sucesso no vestibular.	(a)	(b)
143. Boa formação técnica	(a)	(b)
144. Seja capaz de ter objetivos.	(a)	(b)
145. Seja feliz.	(a)	(b)
146. Adquira senso crítico.	(a)	(b)
147. Aprenda a respeitar regras.	(a)	(b)
148. Tenha uma boa formação cultural.	(a)	(b)
149. Seja um bom profissional.	(a)	(b)

150. Você realmente quer ser técnico?

- (a) Sim.
- (b) Não.
- (c) Ainda não me decidi.

151. Você exerce alguma função que seja remunerada?

- (a) Sim, em tempo parcial.
- (b) Sim, ocasionalmente, aos finais de semana.
- (c) Sim, nas férias.
- (d) Não.

152. Qual foi a principal razão que levou você a escolher o curso técnico na EAFSALINAS?

- (a) Porque quero ser técnico.
- (b) Para ter uma outra opção se não conseguir passar no vestibular.
- (c) Por influência da família.
- (d) Porque tive um(a) bom professor(a) que me serviu de modelo.
- (e) Por influência de um ex-aluno.
- (f) É o único curso próximo de minha residência.

153. Qual o curso técnico que você cursa na EAFSALINAS?

- (a) Agropecuária
- (b) Agroindústria

154. Assinale a alternativa que melhor expressa sua perspectiva profissional futura:

- (a) Trabalhar na área em que estudo.
- (b) Trabalhar em outra área.
- (c) Vou me dedicar à Universidade e buscar um outro curso na minha área.
- (d) Vou prestar concurso para exercer atividade em empresa pública.
- (e) Pretendo trabalhar em empresa privada.
- (f) Pretendo retornar para minha propriedade e aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos.
- (g) Ainda não me decidi.

UFRRuralRJ / EAF SALINAS - MG

QUESTIONÁRIO - PAIS

- Sempre que a questão mencionar filho(a), considere aquele que se encontra no 1º ano na CTUR.
- Considere sempre a estrutura familiar presente na casa na qual mora o(a) aluno(a) do 1º ano.

*** QUAL É A SUA RELAÇÃO DE PARENTESCO?**

- (A) Pai.
- (B) Mãe.
- (C) Companheiro da mãe ou padrasto.
- (D) Companheira do pai ou madrasta.

*** NÚMERO DE FILHOS NA CASA:**

[Considere irmãos(ãos), meio-irmãos(ãos) ou irmãos(ãos) de criação]

- (A) Apenas um.
- (B) Dois.
- (C) Três.
- (D) Quatro.
- (E) Cinco ou mais.

*** QUANTAS PESSOAS MORAM COM O(A) ALUNO(A)?**

- (A) Mais 1 pessoa.
- (B) Mais 2 pessoas.
- (C) Mais 3 a 5 pessoas.
- (D) Mais 6 a 8 pessoas.
- (E) Mais de 8 pessoas.

*** QUAL É A SUA SITUAÇÃO ATUAL?**

- (A) Solteiro(a).
- (B) Divorciado(a) ou separado(a).
- (C) Viúvo(a).
- (D) Casado(a).
- (E) União consensual.

*** VOCÊ TEVE ALGUMA UNIÃO ANTERIOR A ATUAL?**

- (A) Não.
- (B) Sim, sem filhos.
- (C) Sim, com filhos.

1. E O SEU (SUA) COMPANHEIRO(A) TAMBÉM TEVE UNIÃO ANTERIOR?

- (A) Não.
- (B) Sim, sem filhos.
- (C) Sim, com filhos.

7. ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Ensino primário.
- (B) Ensino médio.
- (C) Ensino superior.
- (D) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (E) Mestrado.
- (F) Doutorado.

8. CASO TENHA FEITO CURSO SUPERIOR, INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO ELE (O PAI) CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

9. ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Ensino primário.
- (B) Ensino médio.
- (C) Ensino superior.
- (D) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (E) Mestrado.
- (F) Doutorado.

10. CASO TENHA FEITO CURSO SUPERIOR, INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO ELA (A MÃE) CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

11. QUAL É A PROFISSÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

12. QUAL É A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

13. QUAL É A PROFISSÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

14. QUAL É A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

15. QUAL É A ORIENTAÇÃO RELIGIOSA DA FAMÍLIA?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Nenhuma.
- (B) Católica.
- (C) Evangélica.
- (D) Judaica.
- (E) Espírita.
- (F) Budista.
- (G) Outra. Indique: _____

INDIQUE AS RAZÕES QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DESTA ESCOLA:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
16. Métodos de ensino.	(A)	(B)
17. Fica perto de casa.	(A)	(B)
18. É uma escola de prestígio.	(A)	(B)
19. Oferece boa formação cultural.	(A)	(B)
20. Por ser a melhor escola pública da região.	(A)	(B)
21. Boa aprovação no vestibular.	(A)	(B)
22. Garante o aprendizado de uma profissão.	(A)	(B)
23. Parceira na educação do filho(a).	(A)	(B)
24. Recomendação de amigos.	(A)	(B)
25. Recomendação de ex-alunos	(A)	(B)

NA SUA OPINIÃO, CABE À ESCOLA PROPICIAR QUE SEU (SUA) FILHO(A):

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
26. Tenha sucesso no vestibular.	(A)	(B)
27. Aprenda o valor de uma profissão	(A)	(B)
28. Seja capaz de ter objetivos.	(A)	(B)
29. Seja feliz.	(A)	(B)
30. Adquira senso crítico.	(A)	(B)
31. Aprenda a respeitar regras.	(A)	(B)
32. Tenha boa formação cultural.	(A)	(B)
33. Seja um bom profissional.	(A)	(B)

34. NA SUA OPINIÃO, O EX-ALUNO DESTA ESCOLA ESTÁ:

(Marque apenas **UMA** opção)

- (A) Trabalhando na área estudada na escola.
- (B) Está cursando o ensino superior.
- (C) Desempregado.
- (D) Trabalhando em outra área.

35. COMO SE CARACTERIZA A PARTICIPAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) NA VIDA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas **UMA** opção)

- (A) Não se envolve.
- (B) Mantém-se informado sobre o(a) aluno(a).
- (C) Auxilia na compra de material.
- (D) Auxilia nas tarefas escolares.
- (E) Auxilia integralmente.

36. COMO SE CARACTERIZA A PARTICIPAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) NA VIDA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas **UMA** opção)

- (A) Não se envolve.
- (B) Mantém-se informada sobre o(a) aluno(a).
- (C) Auxilia na compra de material.
- (D) Auxilia nas tarefas escolares.
- (E) Auxilia integralmente.

37. EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS ESCOLARES DE SEU (SUA) FILHO(A), VOCÊ:

(Marque apenas **UMA** opção)

- (A) Deixa que ele(a) se responsabilize sozinho.
- (B) Só interfere quando ele(a) pede ajuda.
- (C) Acompanha os trabalhos mesmo quando ele(a) não pede ajuda.
- (D) Sabe como vai, mas não acompanha no dia-a-dia.
- (E) Delega o acompanhamento a outra pessoa.
- (F) Delega o acompanhamento à escola.

VOCÊ(S) CONHECE(M) AS SEGUINTESS PESSOAS:

(Marque apenas **UMA** opção em cada linha)

	SIM	POUCO	NÃO
38. Os colegas da	(A)	(B)	(C)

escola de seu(sua) filho(a).			
39. Os pais dos colegas.	(A)	(B)	(C)
40. Os professores.	(A)	(B)	(C)
41. O Orientador.	(A)	(B)	(C)
42. O diretor.	(A)	(B)	(C)

43. EM QUE OCASIÕES PELO MENOS UM DOS PAIS COSTUMA IR À ESCOLA DO(A) FILHO(A)?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Quando somos convocados individualmente.
- (B) Quando algo nos incomoda.
- (C) Nas festas e ocasiões especiais.
- (D) Em reuniões de pais.
- (E) Só na Formatura.

44. QUAL É A PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE SEU (SUA) FILHO(A)?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Pai / Mãe do filho(a).
- (B) Próprio(a) filho(a).
- (C) Boletim escolar.
- (D) Reunião de pais.
- (E) Professores.

45. COMO VOCÊ REAGE QUANDO OS RESULTADOS ESCOLARES DE SEU (SUA) FILHO(A) NÃO SÃO BONS?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Meu filho(a) não tem resultados ruins.
- (B) Impõe castigos.
- (C) Questiona a escola.
- (D) Oferece incentivos materiais.
- (E) Oferece apoio nos estudos.
- (F) Outro.

Especifique: _____

46. SEU FILHO (A) MORA EM?

- (A) Casa dos pais.
- (B) República.
- (C) Casa de família.
- (D) Alojamento da escola.
- (E) Outros. _____

47. QUANTO VOCÊ GASTA POR MÊS, EM MÉDIA, COM A EDUCAÇÃO DE SEU (SUA) FILHO(A)?

(Inclua todos os gastos com transporte, lanches, uniforme, material e marque apenas UMA questão)

- (A) Até 5% do orçamento familiar.
- (B) De 6% a 10%.
- (C) De 11% a 15%.
- (D) De 16% a 20%.
- (E) Mais de 20%.

Qual a quantia? _____

48. QUAL É O TIPO DE SACRIFÍCIO QUE A ESCOLARIZAÇÃO DO SEU(SUA) FILHO(A) LHE IMPÕE?

- (A) Não impõe sacrifícios.
- (B) Tem um trabalho extra.
- (C) Renuncia a viagens de lazer / férias.
- (D) Outras. Especifique _____

49. VOCÊ SE DEDICA A ALGUMA OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA PROFISSIONAL NAS SEGUINTE
ÁREAS:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
50. Esportes?	(A)	(B)
51. Dança?	(A)	(B)
5. Música/Canto?	(A)	(B)
53. Cinema/Teatro?	(A)	(B)
54. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
55. Fotografia/Pintura?	(A)	(B)
56. Pastoral / Voluntariado?	(A)	(B)

57. Outra. Qual? _____

58. VOCÊ LÊ ALGUM JORNAL?

() Sim () Não

QUAL? _____

59. COM QUE FREQUÊNCIA LÊ JORNAIS?

- () Diariamente.
() Só no final de semana.
() Às vezes.

60. VOCÊ LÊ REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL?

() Sim () Não

QUAIS? _____

61. COM QUE FREQUÊNCIA LÊ ESSAS REVISTAS?

- () Semanalmente.
() Mensalmente.
() Às vezes.

INDIQUE OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ(S) ASSISTE(M) REGULARMENTE:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
62. Jornais e Noticiários?	(A)	(B)
63. Filmes ou seriados?	(A)	(B)
64. Programas de auditório?	(A)	(B)
65. Documentários?	(A)	(B)
66. Shows e Músicas?	(A)	(B)
67. Esportes?	(A)	(B)
68. Novelas?	(A)	(B)
69. Humor?	(A)	(B)
70. Entrevistas?	(A)	(B)
71. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

72. VOCÊ(S) COSTUMA(M) VIAJAR NAS FÉRIAS?

- (A) Sim, todo o ano.
(B) Sim, às vezes.

(C) Não.

73. NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, VOCÊ(S) VIAJOU (ARAM) PARA O EXTERIOR?

(A) Sim.

(B) Não → Para onde? _____

74. CITE AS 3 ÚLTIMAS VIAGENS REALIZADAS: NO PAÍS:

Para onde?	Em que circunstância?
1)	
2)	
3)	

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
75. Shoppings?	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Parques / praças / áreas públicas de lazer?	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
80. Eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
81. Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso	(A)	(B)	(C)	(D)
82. Livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
83. Cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
84. Teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
85. Show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
86. Espetáculo de música ou dança erudita?	(A)	(B)	(C)	(D)
87. Visitou museu ou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)

QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA?

(Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

ITENS	QUANTOS?			
88. Banheiro.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
89. Quarto.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
90. Televisão.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
91. Videocassete.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
92. DVD.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
93. Aparelho de som.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
94. Computador.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
95. Telefone fixo.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
96. Freezer.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
97. Máquina de lavar louça.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

98. Automóvel.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
99. Instrumento musical	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

100. QUAL É A CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO DE SEU DOMICÍLIO?

- (A) Alugado.
- (B) Próprio em aquisição.
- (C) Próprio já pago.
- (D) Cedido.
- (E) Próprio obtido por herança.

101. NA SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA?

- (A) Diarista (faxineira) uma ou duas vezes por mês.
- (B) Diarista (faxineira) uma ou duas vezes por semana.
- (C) Uma todos os dias.
- (D) Duas ou mais, todos os dias.
- (E) Não.

102. QUAL É A RENDA MENSAL BRUTA DA FAMÍLIA, INCLUÍNDO TODAS AS FONTES DE RENDA DE QUEM RESIDE NO DOMICÍLIO:

- (A) Até três salários mínimos.
- (B) De três a cinco salários mínimos.
- (C) de cinco a dez salários mínimos.
- (D) de dez a quinze salários mínimos.
- (E) mais de quinze salários mínimos.

UFRuralRJ / EAFSalinas

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Sempre que a questão mencionar ALUNOS, considere aqueles que se encontram na 1ª série desta escola.

EM QUAL CURSO VOCÊ MINISTRA AULAS?

- (A) Agropecuária
- (B) Agroindústria
- (C) Médio

NESTA ESCOLA, VOCÊ É PROFESSOR:

- (A) De disciplinas/módulos profissionalizantes.
- (B) De disciplinas das áreas de formação geral.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O CURSO SUPERIOR?

- (A) Há cinco anos ou menos.
- (B) De 6 a 15 anos.
- (C) De 16 a 25 anos.
- (D) Há mais de 25 anos.

INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Superior.
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR(A)?

- (A) Há cinco anos ou menos.
- (B) De 6 a 15 anos.
- (C) De 16 a 25 anos.
- (D) Há mais de 25 anos.

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há cinco anos ou menos.
- (B) De 05 a 10 anos.
- (C) De 10 a 15 anos.
- (D) De 16 a 25 anos.
- (E) Há mais de 25 anos.

QUAL O SEU REGIME DE TRABALHO?

- (A) 40 horas/Dedicação Exclusiva.
- (B) 40 horas.
- (C) 20 horas.
- (D) Professor substituto (contrato)
- (E) Professor voluntário.

QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE AULAS POR SEMANA NA EAFSalinas?

- (A) Até 10 horas-aula.
- (B) Até 20 horas-aula.
- (C) Até 30 horas-aula.
- (D) Até 40 horas-aula.
- (E) Mais de 40 horas-aula.

VOCÊ TRABALHA OU TRABALHOU EM OUTRA ESCOLA?

- (A) Sim, rede privada.
- (B) Sim, na rede pública municipal.

- (C) Sim, na rede pública estadual.
- (D) Sim, em outra escola técnica federal.
- (E) Não, somente nesta escola. ➔ Passe para a Questão 12.

PARA VOCÊ, ESTA ESCOLA SE DIFERENCIA DAS DEMAIS EM QUE VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU, PRINCIPALMENTE, EM QUE ASPECTOS?

Nas questões de 12 a 16, indique como você considera as condições físicas e materiais da escola oferecidos para as suas aulas:

O ESPAÇO PEDAGÓGICO É ADEQUADO AO NÚMERO DE ESTUDANTES?

- (A) Sim, em todas elas.
- (B) Sim, na maior parte delas.
- (C) Sim, mas apenas na metade delas.
- (D) Sim, mas em menos da metade delas.
- (E) Não, em nenhuma.

O MATERIAL DE CONSUMO UTILIZADO NAS PRÁTICAS É SUFICIENTE PARA O NÚMERO DE ALUNOS?

- (A) Sim, em todas elas.
- (B) Sim, na maior parte delas.
- (C) Sim, mas apenas na metade delas.
- (D) Sim, mas em menos da metade delas.
- (E) Não, em nenhuma.

OS EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS SÃO SUFICIENTES PARA O NÚMERO DE ESTUDANTES?

- (A) Sim, em todas elas.
- (B) Sim, na maior parte delas.
- (C) Sim, mas apenas na metade delas.
- (D) Sim, mas em menos da metade delas.
- (E) Não, em nenhuma.

COMO SÃO OS EQUIPAMENTOS DE LABORATÓRIO UTILIZADOS NO CURSO?

- (A) Atualizados e bem conservados.
- (B) Atualizados, mas mal conservados.
- (C) Desatualizados, mas bem conservados.
- (D) Desatualizados e mal conservados.
- (E) Não há laboratório no meu curso.

COMO A ESCOLA VIABILIZA O ACESSO DOS ALUNOS AOS MICROCOMPUTADORES, PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO CURSO?

- (A) Plenamente.
- (B) De forma limitada.
- (C) Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
- (D) Não viabiliza para nenhum estudante.
- (E) O curso não necessita de microcomputadores.

COMO VOCÊ AVALIA O ENSINO MÉDIO/TÉCNICO OFERECIDO NA ESCOLA?

- (A) É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.
- (B) É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
- (C) É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
- (D) Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.

NA SUA OPINIÃO, QUAL É O PAPEL FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-TECNOLÓGICA ?

COMO VOCÊ DEFINIRIA O MODELO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SUA ESCOLA?

NA PRÁTICA COMO SE EFETIVA SUA AUTONOMIA DIDÁTICO-CIENTÍFICA NA ESCOLA ?

21. QUE TÉCNICA DE ENSINO VOCÊ TEM UTILIZADO, PREDOMINANTEMENTE?

- (A) Aulas expositivas.
- (B) Aulas expositivas, com participação dos alunos.
- (C) Aulas práticas.
- (D) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (E) Outra. _____.

22. QUE TIPO DE MATERIAL, DENTRE OS RELACIONADOS, FOI MAIS UTILIZADO POR VOCÊ DURANTE O ANO?

- (A) Livros-didáticos e/ou manuais.
- (B) Apostilas e resumos.
- (C) Cópias de trechos ou capítulos de livros.
- (D) Artigos de periódicos especializados (técnicos).
- (E) Anotações manuais nos cadernos

23. QUAIS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO VOCÊ ADOTA PREDOMINANTEMENTE?

- (A) Provas escritas discursivas.
- (B) Testes objetivos.
- (C) Trabalhos de grupo.
- (D) Trabalhos individuais.
- (E) Provas práticas.

INDIQUE QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE MELHOR REPRESENTAM O PERFIL DE SEUS ALUNOS DESTA ESCOLA:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
24 Estudiosos.	(A)	(B)
25 Educados.	(A)	(B)
26 Críticos.	(A)	(B)
27 Arrogantes.	(A)	(B)
28 Agitados.	(A)	(B)
29 Humildes	(A)	(B)

30. COMO VOCÊ CARACTERIZA OS SEUS ALUNOS NESTA ESCOLA, SE COMPARADOS COM OS ALUNOS DE OUTRAS ESCOLAS?

31. QUAL É A ATITUDE MAIS FREQUENTE DAS FAMÍLIAS DE SEUS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE DOS FILHOS?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Presente.
- (B) Presente em excesso.
- (C) Presente só quando são chamados.
- (D) Ausente.
- (E) Presente só nas reuniões de pais.

INDIQUE OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ ASSISTE REGULARMENTE:
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
32. Jornais e Noticiários?	(A)	(B)
33. Filmes ou seriados?	(A)	(B)
34. Programas de auditório?	(A)	(B)
35. Documentários?	(A)	(B)
36. Shows e Músicas?	(A)	(B)
37. Esportes?	(A)	(B)
38. Novelas?	(A)	(B)
39. Humor?	(A)	(B)
40. Entrevistas?	(A)	(B)
41. Noticiário rural?	(A)	(B)
42. Outro? Qual? _____	(A)	(B)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:
(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
43. Foi a exposições ou feiras agropecuárias?	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Foi a Congressos ou eventos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
46. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
47. Foi a clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
48. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
49. Foi a Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso?	(A)	(B)	(C)	(D)
50. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
51. Foi a cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
52. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
53. Foi à ópera /concerto de música / espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
54. Visitou museu?	(A)	(B)	(C)	(D)
55. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
56. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)

57. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ JORNAL?

- (A) Diariamente
- (B) Algumas vezes por semana
- (C) Somente aos domingos
- (D) Raramente
- (E) Nunca

58. INDIQUE OS JORNAIS QUE VOCÊ LÊ REGULARMENTE:

59. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL?

- (A) Semanalmente.
- (B) Uma ou duas vezes por mês.
- (C) Algumas vezes por ano.
- (D) Raramente.
- (E) Nunca.

60. INDIQUE AS REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL QUE VOCÊ LÊ REGULARMENTE:

61. VOCÊ TEM ACESSO A REVISTAS ACADÊMICAS SOBRE A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?

- (A) Sim, na escola e costumo lê-las regularmente.
- (B) Sim, na escola, mas leio-as apenas ocasionalmente.
- (C) Sim, na escola, mas raramente as leio.
- (D) Sim, na escola, mas raramente as leio.
- (E) Não tenho acesso a essas revistas.

QUAL É O SEU CONHECIMENTO DE LINGUA ESTRANGEIRA:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Nenhum
62. Inglês	(A)	(B)	(C)
63. Francês	(A)	(B)	(C)
64. Espanhol	(A)	(B)	(C)
65. Alemão	(A)	(B)	(C)
66. Outra. Qual?	(A)	(B)	(C)

67. VOCÊ JÁ VIAJOU PARA O EXTERIOR?

- (A) Sim.
- (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 69.

* CITE AS TRÊS ÚLTIMAS VIAGENS:

Para onde?	Em que circunstância?
1)	
2)	
3)	

69. VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA DE ELITE?

- (A) Sim.
- (B) Não

Por quê? _____

70. QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO TOTAL (COM ADICIONAIS SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

- (A) De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00.
- (B) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.
- (C) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.
- (D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00.
- (E) De R\$ 4.400,00 a R\$6.600,00.
- (F) Mais de R\$ 6.600,00.

71. EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO DOS PROFESSORES, SEU SALÁRIO ESTÁ:

- (A) Acima da média.
- (B) Na média.
- (C) Abaixo da média.

72. QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00.
- (B) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.
- (C) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.
- (D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00.
- (E) De R\$ 4.401,00 a R\$ 6.000,00.
- (F) De R\$ 6.001,00 a R\$ 7.000,00.
- (G) De R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00.
- (H) Mais de R\$ 8.000,00.

73. QUAL É A SUA IDADE:

- (A) até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) 50 anos ou mais.

74. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino
- (B) Feminino

75. NA SUA OPINIÃO COMO A SOCIEDADE VÊ A PROFISSÃO DE PROFESSOR ?

Muito Obrigada, pela sua colaboração!

Anexo G – Dados dos exames de seleção anos 2005 a 2008

Tabelas de dados do Exame de seleção EAFSalinas - MG

Tabela 1 - 2005

Cursos	Inscritos	Vagas	Cand/Vaga
Ensino Médio / Agropecuária	385	160	3,21
Ensino Médio / Agroindustrial	80	40	2
Informática	77	30	2,59
Total	542	230	

Tabela 2 - 2006

Cursos	Inscritos	Vagas	Cand/Vaga
Ensino Médio / Agropecuária	308	150	2,48
Informática	464	60	3,67
Total	772	210	

Tabela 3 - 2007

Cursos	Inscritos	Vagas	Cand/Vaga
Ensino Médio / Agropecuária	250	120	2,09
Ensino Médio / Agroindustrial	70	40	1,77
Informática	462	60	2,7
Total	782	220	

Tabela 4 – 2008

Cursos	Inscritos	Vagas	Cand/Vaga
Ensino Médio / Agropecuária	467	120	3,9
Ensino Médio / Agroindustrial	160	60	2,7
Informática	269	30	8,9
Total	896	210	

Anexo H – Dados do ENEM – 2007

MEC - Ministério da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Notas Médias do Enem por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007

					MÉDIAS					
UF: Minas Gerais					BRASIL	UF	MUNICÍPIO			
Município: SALINAS					Média da Prova Objetiva	44,388	47,255	47,650		
Localização: TODAS					Média Total (redação e prova objetiva)	48,509	50,283	50,953		
Rede de Ensino: Pública					Média da Prova Objetiva com correção de participação	43,805	46,691	47,413		
Dep. Administrativa: TODAS					Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	48,081	49,881	50,783		
Modalidade de Ensino: TODAS										
Localização	Dep. Administrativa	Modalidade de Ensino*	Código da Escola	Nome da Escola	Número de Matrículas	Número de Participantes	MÉDIAS**		MÉDIAS COM CORREÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**	
							Prova Objetiva (média)	Redação e Prova Objetiva (média)	Prova Objetiva	Redação e Prova Objetiva
Urbana	Estadual	EMR e EJA	31082457	EE CEL IDALINO RIBEIRO	446	167	44.67	48.9	44.09	48.48
Urbana	Estadual	EMR	31218189	E. E. DOUTOR OSVALDO PREDILIANO SANT'ANNA	64	62	40.25	44.73	40.22	44.71
Rural	Federal	EMP	31233269	ESC AGROT FED DE SALINAS	97	89	58.03	59.23	57.93	59.16

Nota:

* 'EMR': Ensino Médio Regular

* 'EJA': Educação de Jovens e Adultos

* 'EMP': Ensino Médio Profissionalizante

** 'SC': Sem Conceito (menos de 10 alunos concluintes, participantes do ENEM em 2007 ou menos de 10 alunos matriculados na escola segundo a declaração no Censo Escolar de 2007)