

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

DISSERTAÇÃO

O COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL
E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO:
INVESTIGANDO CARACTERÍSTICAS
INSTITUCIONAIS E FAMILIARES

VIRGÍNIA MARIA THULER TAFURI PORPHIRIO

2008

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

O COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL
E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO:
INVESTIGANDO CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS E
FAMILIARES

VIRGÍNIA MARIA THULER TAFURI PORPHIRIO

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
Maio de 2008

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

VIRGINIA MARIA THULER TAFURI PORPHIRIO

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.

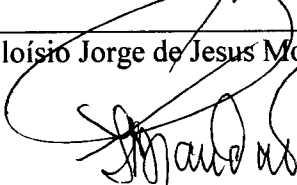
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 de maio de 2008.



Lucilia Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Rosaly Hemengarda Lima Brandão - Zaia Brandão, Dra. PUC-Rio

*Para minha mãe Luzia
e minha filha Helena.*

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram para que este trabalho pudesse ser concretizado, mas em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem Ele teria sido impossível realizar este estudo.

A toda minha família, especialmente a meus pais Gastão e Luzia pelo cuidado e importância que sempre deram ao ensino de suas filhas e a minhas irmãs Rita, Cristina, Ana, Angélica e Maria José que, cada uma a seu modo, torceram por mim nesta caminhada.

À Helena, querida filha, que trouxe alegria e entusiasmo à convivência familiar e soube, apesar de pequena, entender minhas ausências para a realização deste estudo.

À Ângela, pela colaboração diária e pelo incentivo para realização deste trabalho.

Aos amigos Beatriz e Paulo, avós presentes de minha filha durante o árduo percurso deste estudo.

Aos coordenadores deste curso de Pós-Graduação, professores Gabriel de Araújo Santos e Sandra Barros Sanchez, pela oportunidade dada aos professores das escolas técnicas brasileiras para o aperfeiçoamento acadêmico.

O meu agradecimento especial à professora Lucília Augusta Lino de Paula, que compartilhou seu conhecimento para orientar-me neste estudo. Obrigada pela acolhida generosa e pela colaboração para meu crescimento profissional.

Aos professores Zaia Brandão e Aloísio Jorge de Jesus Monteiro que muito me honram em aceitar participar da banca de defesa de minha dissertação.

Aos professores e aos colegas do Mestrado e em especial ao Ronaldo Mendes Pamplona, pelo incentivo e cooperação em diferentes momentos do curso.

Ao meu amigo Paulo Vieira de Sá Braga, que manteve o computador sempre ligado e também pelos ensinamentos, paciência e colaboração inestimáveis na confecção deste trabalho.

Às colegas do grupo de pesquisa Érika Rezende Reis, Marilze Lima e em especial à Regiane de Souza Costa, pela valiosa contribuição.

À Direção do CTUR, representada pelos professores Délcio de Castro e pela amiga Eliane Mendonça dos Santos, pela colaboração para a realização deste trabalho.

Aos professores do CTUR que gentilmente colaboraram na realização desta pesquisa e aos que, muitas vezes, sem o saber, incentivaram-me com a palavra que ajuda.

Aos professores da equipe de Língua Portuguesa, Elenice, Ana Lúcia, Rosana, Rodrigo e Marcelo, pelo incentivo e constantes trocas de experiências.

A todos os funcionários do CTUR que, com seu trabalho cotidiano, participam do processo educativo.

A todos os alunos que tive e terei, sem os quais o ato de educar não teria sentido.

Aos professores e amigos que colaboraram desde o início desta caminhada: Paulo Gama, Valdemir Durigon, Claudete Pereira, Elenice de Souza, Andreia Caju, Ricardo Albieri, Regina Cohen, João Luiz de Azevedo, Ana Maria Dantas Soares, Eduardo Mendes, Mairce da Silva e Conceição Panizzi. E à Marilza Ferreira da Silva e ao Marilon Cunha Oliveira que, com o olhar atento, contribuíram para finalização deste trabalho.

RESUMO

PORPHIRIO, Virgínia Maria Thuler Tafuri. **O CTUR e a Produção da Qualidade de Ensino: investigando características institucionais e familiares**. 2008. 129p. Dissertação (Mestrado em Ciências em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

Este estudo teve por objetivo central compreender a relação família/escola e a produção da qualidade de ensino no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, analisando como as características institucionais e familiares interagem na realização do sucesso escolar. A fim de atender a esses objetivos, procedeu-se a uma análise de dados obtidos a partir da aplicação de questionários a alunos, pais e professores, cuja finalidade foi traçar o perfil sociográfico desses agentes educacionais que interagem no desempenho acadêmico dos alunos. Para tanto, trabalhou-se, principalmente, com a contribuição teórica de Pierre Bourdieu acerca do papel da família e da escola na produção da qualidade de ensino, partindo-se do pressuposto que no campo escolar há um *habitus*, isto é, um dispositivo de ação que orienta os atores educacionais. Nessa perspectiva, procurou-se contextualizar o Colégio em estudo, por meio de uma breve retrospectiva do ensino profissional no Brasil, a origem do CTUR e sua estrutura e organização atuais. Dentre as questões apresentadas, enfatizam-se: O CTUR é hoje uma escola de prestígio? Em que medida a ação da família e da escola influenciam na trajetória escolar dos alunos? Conclui-se que o ‘efeito-escola’ pode ser percebido através de várias ações da instituição escolar, com destaque para a atuação do corpo docente no tocante à importância dada à leitura como *capital* cultural essencial à realização do sucesso escolar.

Palavras-chave: Educação Agrícola; Relação Família/Escola; Qualidade de Ensino; Trajetórias Escolares.

ABSTRACT

PORPHIRIO, Virgínia Maria Thuler Tafuri. **The Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro and the production of quality teaching: investigating family and institutional characteristics.** 2008. 129p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

This study had as main objective to understand the relations among family, school and the production of quality teaching at CTUR (Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), analyzing how the institutional characteristics exert an influence in the school success. In order to achieve this goal we studied data got out of a questionnaire given to students, parents and teachers. The objective of this information was to picture the sociographical profile of these educational actors that affect the academic performance of the students. For that reason, we worked specially with the theoretical base given by Pierre Bourdieu about the role of the family and the school in the production of quality teaching, starting from the point of view that in the school field there is a *habitus*, that is to say, an action apparatus which leads the educational actors. In this aspect, we tried to contextualize the school in the study, through a short retrospective of the technical education in Brazil and the beginning of CTUR with its present structure and organization. Among the questions presented, we emphasized: Is CTUR a school of prestige today? and how do family and school action interfere in the school trajectory of the students? We conclude that the school effect can be perceived through the most varied school actions, specially when the teachers consider reading habits as *cultural capital* which will be essential to reach school success.

Key words: Agricultural Education, Family/School Relations, Quality Teaching, School Trajectory.

LISTA DE ABREVIACES

CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PESAGRO	Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
SEMTEC	Secretaria de Educação Mdia e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIEE	Sistema de Integração Escola Empresa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Reestruturação do Ensino Médio e Profissional	11
Quadro 2	Matriz Curricular do Ensino Médio	16
Quadro 3	Matriz Curricular do Curso Técnico em Hotelaria	17
Quadro 4	Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica	18
Quadro 5	Desempenho dos alunos do CTUR no ENEM	20
Quadro 6	Concursos de Ingresso ao CTUR de 2006 a 2008: relação candidato/vaga	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E O CTUR	04
1.1. Breve retrospectiva do ensino profissional no Brasil	04
1.2. A origem do Colégio Técnico (CTUR)	12
1.3. Os novos cursos do CTUR	15
1.4. O CTUR hoje: uma escola de prestígio?	19
 CAPÍTULO II – A QUALIDADE DO ENSINO E OS AGENTES EDUCACIONAIS DO CTUR: AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES	23
2.1. A família	24
2.1.1. O perfil socio gráfico das famílias	26
2.1.2. O papel das famílias na produção do <i>capital</i> cultural	27
2.2. A escola	29
2.2.1. A reprodução das desigualdades sócio-educacionais	29
2.2.2. O efeito-escola	32
2.3. Os professores	33
2.3.1. O perfil sociográfico dos professores	34
2.3.2. A formação e atuação dos professores	35
 CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO CTUR	39
3.1. O perfil sociográfico dos alunos	39
3.2. A aquisição do capital cultural e a produção do sucesso escolar	41
3.3. A leitura como capital cultural essencial ao sucesso escolar	44
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
 ANEXOS	58
1 – Decreto Federal n. 2208/97.....	58
2 – Decreto Federal n. 5154/04.....	62
3 – Questionário dos pais.....	65
4 – Questionário dos professores	69
5 – Questionário dos alunos	72
6 – Questionário dos professores de Língua Portuguesa	80
7 – Tabelas dos dados do questionário dos pais	81
8 – Tabelas dos dados do questionário dos professores	95
9 – Tabelas dos dados do questionário dos alunos	109

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma investigação sobre as características institucionais do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro (CTUR) e os processos de socialização familiar que interagem na produção da qualidade de ensino, atuando sobre as trajetórias escolares dos alunos.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a produção da qualidade de ensino em uma escola técnica federal, cujo prestígio educacional acaba por atrair uma clientela que ingressa neste tipo de escola – técnica federal – por almejar o ensino propedêutico e não o ensino profissional. Dessa forma, o esperado caráter terminal dos cursos técnicos, com o encaminhamento imediato dos egressos para o setor produtivo, deixa de ser um fim e torna-se uma estratégia de acesso ao ensino superior. Em vista disso, pretendeu-se identificar o modo como as famílias investem na escolarização dos filhos, sua interação com a escola, o papel da instituição e dos professores para garantir educação de qualidade e a produção de trajetórias escolares de sucesso.

Sendo este trabalho realizado por uma pedagoga não podemos deixar de refletir acerca da importância do papel da escola e da urgência de uma educação de qualidade para todos. Por que a escola que deveria dar instrução e qualificação nem sempre atinge seus objetivos? A compreensão histórico-social da escola vista como espaço apropriado para se efetivar a educação formal é condição inequívoca para se perceber qual é de fato a função da escola.

Com essa convicção e ao longo da atuação no magistério público como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pude perceber que, para melhor compreender os mecanismos da escola, tornava-se necessária a continuidade dos estudos. Assim, retornei à universidade para cursar uma especialização em Linguística e Filologia, motivada pela preocupação em garantir aos alunos do então 2º grau um ensino de mais qualidade, instrumentalizando-os para alcançarem melhor competência linguística. A par disso, também comecei a trabalhar nos Cursos Técnico em Edificações e de Formação de Professores, que trouxeram à tona antigos questionamentos a respeito da eficácia da escola e me puseram em contato com a educação profissional. Depois dessa experiência, atuei em um colégio técnico da rede federal de ensino, através do qual vivenciei a aplicação de uma das recentes reformas do Ensino Técnico, por meio da implantação do Decreto 2208/97.

Em 2000, já lecionando no CTUR, continuei a observar que as práticas pedagógicas e a atuação da instituição escolar são, muitas vezes, reflexos das mudanças sociais que ocorrem no mundo do trabalho. Minha inserção como docente nos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pela escola, em especial o atual Curso de Agropecuária Orgânica, ministrando Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, disciplinas fundamentais não só para a aquisição de *capital* cultural e escolar, mas também para a construção de trajetórias escolares mais longas, exigiu maior reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem. Ao conhecer a clientela dos cursos oferecidos pelo CTUR, selecionada por um concurso de ingresso muito disputado, outros questionamentos juntaram-se aos primeiros: Que alunos optam por uma escola técnica? Realmente desejam ser técnicos?

Na busca de respostas, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ – PPGEA –, o que possibilitou a reflexão a respeito do espaço escolar e dos atores educacionais envolvidos neste processo educativo. Por isso, esta pesquisa pretende trazer esclarecimentos em torno da produção da qualidade de ensino ministrado no CTUR e da interação família/escola, observando as implicações culturais e sociais vivenciadas por esses agentes educacionais que atuam na formação do desempenho acadêmico dos alunos.

É importante destacar que este trabalho integra uma pesquisa maior intitulada “Educação Profissional e Qualidade de Ensino: Investigando a Interação Família-Escola”, apoiada

pelo CNPq, que investiga essa temática em escolas técnicas federais no Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, e constitui um *survey* composto por três questionários aplicados aos estudantes destas escolas, seus pais e professores. Ao ingressar no PPGEA e optar por iniciar este trabalho sob orientação da coordenadora desta pesquisa, a professora Lucília Augusta Lino de Paula, pude inserir-me em um esforço de pesquisa coletivo, juntamente com outras mestrandas do curso, o que contribuiu enormemente para a minha formação. Esses exercícios investigativos conjuntos se caracterizam pela preocupação da Universidade enquanto instância formadora de profissionais de educação e sua relação com a qualidade do ensino da escola básica.

Com o propósito de desenvolver esta investigação e atingir seus objetivos, foi necessário, primeiramente, observar a implantação e ampliação do ensino profissional no Brasil, de modo a compreender em que contexto o Colégio em estudo foi criado. Para tanto, muito contribuíram os estudos de experientes autores como Luiz Antônio Cunha (2000), Silvia Manfredi (2002) e Acácia Kuenzer (2001, 2005), entre outros. Procuramos, ainda, observar o CTUR no cenário da educação brasileira com a finalidade de analisarmos se podemos considerá-lo uma escola de prestígio. Para realizarmos essa avaliação nos basearemos, também, em estudos de Cousin (1998) que propôs indicadores para análise das políticas institucionais das escolas.

Para dar prosseguimento ao estudo proposto, recorreremos, fundamentalmente, a estudos de Pierre Bourdieu (1998, 1999, 2004, 2005, 2007) acerca da reprodução das desigualdades sociais através das práticas escolares, o papel do *capital* cultural e do *habitus* no desempenho acadêmico dos alunos. Ressaltamos, ainda, que na ótica de Bourdieu os indivíduos herdam de sua socialização familiar um determinado *capital* cultural e social que, incorporado, passa a constituir o *habitus* individual. Então a escola, ao não levar em conta essas diferenças sócio-culturais dos estudantes e das atitudes dos pais em relação à escolarização dos filhos, acaba por reproduzir as desigualdades sociais preexistentes.

Considerando essas premissas, procedemos à aplicação de questionários específicos a alunos, pais e professores do CTUR, com a pretensão de investigar a influência do mundo natal e da herança cultural familiar na produção das trajetórias escolares exitosas destes jovens e o papel da escola e seus profissionais nesta produção e na manutenção da imagem de qualidade da instituição. Para isso analisamos as respostas desses questionários e a partir desses dados procuramos traçar o perfil sociográfico de alunos, pais e professores. Os questionários utilizados são os mesmos aplicados nas demais escolas da rede técnica federal investigadas na pesquisa “Educação Profissional e Qualidade de Ensino: Investigando a Interação Família-Escola”, que por sua vez foram adaptados do *survey* coordenado pela professora Zaia Brandão e desenvolvido pelo SOCED/PUC-Rio¹ sobre as escolas de prestígio do Rio de Janeiro.

O objetivo central que orientou esta pesquisa foi perceber o quanto essa transmissão cultural familiar e as práticas escolares favorecem o bom desempenho acadêmico dos alunos. Com esta finalidade procuramos, também, evidenciar a atuação dos professores do CTUR na transmissão do *capital* cultural, através de suas práticas pedagógicas. Essa análise foi também fundamentada em estudos de Perrenoud (2000) que sugeriu um referencial geral de competências do magistério.

Por conseguinte, esta investigação pretendeu trazer esclarecimentos acerca da produção da qualidade de ensino no CTUR e da interação família/escola, partindo-se do pressupos-

¹ Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Este programa investiga os processos de escolarização das elites cariocas, e atualmente focaliza escolas de grande prestígio no Rio de Janeiro utilizando como principal instrumento um *survey* composto de três questionários: alunos, pais e professores.

to que no *campo* escolar também há a produção de um *habitus*, isto é, de dispositivos de ação que orientam os atores educacionais.

Portanto, a metodologia aplicada nesta pesquisa procurou articular abordagens quantitativas e qualitativas numa perspectiva dialógica, numa tentativa de investigar os mecanismos de produção e reprodução cultural efetivados pela família e pela escola. Dessa forma, procuramos melhor compreender esse conjunto de estratégias empreendidas pela família, com seus filhos, e pela instituição, com seus professores para favorecer e garantir o bom desempenho acadêmico dos alunos.

Nossa expectativa com este estudo é a de que possamos contribuir para reflexão em torno das diversas possibilidades que o espaço escolar oferece para realização de trabalhos que produzam não apenas uma imagem mas uma efetiva qualidade do ensino e efeitos positivos no desempenho acadêmico dos alunos. Esse estudo ora proposto está apresentado em três capítulos, na forma de narrativa, além desta introdução.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva do ensino profissional no Brasil com o objetivo de contextualizar o CTUR, sua estrutura e organização atuais, enfatizando o chamado ‘efeito escola’, efetivado pelos professores e pela instituição.

No segundo capítulo, procuramos identificar a formação do *capital* cultural e social das famílias e dos professores, através dos dados dos questionários e buscamos analisar o conjunto de estratégias empreendidas por esses atores educacionais para a produção da qualidade de ensino no CTUR, com ênfase na interação família/escola.

No terceiro capítulo, buscamos traçar o perfil sociográfico dos alunos, observando, entre os vários aspectos que constituem o *capital cultural*, qual o papel das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na aquisição do hábito de leitura visto como fator essencial na produção de trajetórias escolares de sucesso.

Este esforço investigativo foi apoiado pela instituição que permitiu a flexibilização dos horários para cursar as disciplinas e atividades do curso de mestrado e as necessidades da pesquisa. O fato de o PPGEA priorizar o ingresso de professores da rede técnica federal de ensino, especificamente os ligados ao ensino profissional agrícola, assim como a produção de investigações sobre esta temática, merece destaque e foi essencial ao meu ingresso neste programa e à realização deste estudo.

CAPÍTULO I

O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E O CTUR

1.1 Breve retrospectiva do ensino profissional no Brasil

Sabe-se que os povos indígenas habitantes do Brasil, na época da chegada dos portugueses, já preparavam as crianças para o trabalho. Porém, suas ações educativas se misturavam com as ações rotineiras de convivência familiar e social. Essas ações educativas aconteciam a partir da observação e da interação com os adultos em suas atividades cotidianas, como por exemplo, a caça e a pesca, o plantio e a colheita, a construção de artefatos de guerra e de utensílios (MANFREDI, 2002, p. 66 e 67).

Na sociedade indígena, portanto, a educação para o trabalho era parte integrante e indissociável da vida cotidiana. Manfredi (2002), ao fazer referência à educação profissional nos anos de 1500 destaca que:

Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até nossos dias, ainda que outras práticas de educação escolar tenham sido incorporadas ao padrão civilizatório inicial. Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade (2002, p. 66 e 67).

O início do processo de colonização, com a chegada dos portugueses, introduziu uma outra concepção de trabalho e portanto outras formas de preparação para o exercício de atividades laborativas, além da introdução do trabalho escravo. Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, predominou, no Brasil, a montagem de uma estrutura colonial de produção, na grande propriedade, com técnica primitiva, produzindo um gênero agrícola de exportação que gerasse lucros. Os engenhos de cana-de-açúcar eram a base da economia açucareira e neles, também, predominavam as ações educativas informais para o trabalho.

(...) a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações, sem atribuição de tarefas próprias para os aprendizes (CUNHA, 2000a, p. 31 e 32).

O sistema escravocrata, que vigorou por mais de três séculos, acabou por criar a idéia geral de que qualquer trabalho manual ou que exigisse esforço físico constituir-se-ia em um trabalho inferior e mesmo degradante. Todavia, paralelamente a esses aprendizados informais, que visavam à preparação para o trabalho, com a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil, em 1549, os jesuítas implementaram um ensino destinado à catequese e preparavam estudantes e sacerdotes para prosseguir seus estudos nas universidades de Coimbra e da França, excluindo-se de sua formação qualquer tipo de ensino profissional.

Segundo Cunha (2000a, p. 67), em meados do século XVIII, a Companhia de Jesus mantinha no Brasil 36 missões e 17 colégios e seminários, cujo plano de estudos, modelos institucionais e pedagogia seguiam os ditames da *Ratio Studiorum*. A expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, provocou o desmoronamento do principiante sistema educacional brasileiro. Este só voltou a reorganizar-se a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, quando por força das exigências decorrentes das transformações políticas e econômicas iniciou-se a implantação de atividades acadêmicas e culturais necessárias à instalação da Corte no Brasil.

De acordo com Cunha (2000a, p. 69), as primeiras instituições públicas de ensino implementadas no país, após a chegada da família real portuguesa, foram as de nível superior, enquanto que o ensino secundário, propedêutico, servia como preparatório ao ingresso nos cursos superiores locais e nas universidades no exterior. Este enquadre não é significativamente alterado com a proclamação da independência.

A Educação Profissional, ainda incipiente durante o Império, era ministrada principalmente por iniciativa de associações religiosas e/ou filantrópicas ou partia das províncias legislativas do Império e, por vezes, configurava-se a partir da mescla dessas duas possibilidades.

Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente quase nada se fez de concreto pela educação brasileira, embora a Constituição de 1824 já garantisse o ensino primário para todos os cidadãos. (MANFREDI, 2002).

Nos primeiros anos da República, os anseios de mudança no campo da educação ficam praticamente restritos à legislação. A Constituição de 1891, inspirada no Positivismo e no Liberalismo, consagra e amplia a descentralização da federação, referendando a responsabilidade dos estados para com os ensinos primário e normal, como ocorria desde 1834, assim procedendo em relação ao ensino técnico e profissional. O ensino secundário e o superior, em todo o país, são de responsabilidade da União. No Rio de Janeiro, Distrito Federal, conforme a tradição imperial, o governo se incube de todos os níveis de ensino, inclusive do primário. O ensino rural é esquecido, assim como o ensino técnico. As poucas iniciativas de ensino profissional são isoladas, de caráter particular ou público, principalmente beneméritas, e não refletem qualquer interesse do poder central, principalmente após 1894 (Paula, 2003).

A população cresce rapidamente, dos quase 18 milhões em 1890, passa a 30 milhões em 1920, destes, 75% permanecem analfabetos. Há uma expansão do ensino superior, com a criação de escolas isoladas de Direito e Medicina, as preferidas e mais prestigiadas, e de Engenharia. Em 1920, é criada a primeira universidade, um agrupamento de escolas profissionais de nível superior. A demanda social pela educação está intimamente relacionada com o sistema de poder que vigorava na época, daí a ênfase no ensino superior, o descaso com a ampliação das vagas na rede pública primária, condizentes com o desinteresse das oligarquias agrárias com a alfabetização das camadas populares. A escolarização continua um fenômeno urbano, visto que no resto do país, a falta de escolas e as difíceis condições de vida da população ampliam o analfabetismo (PAULA, 2003).

O início formal da Educação Profissional no país data de 1909, com a criação de escolas de aprendizes distribuídas em diferentes pontos do país com o claro objetivo moralizador de formação, já que era voltada exclusivamente para a parcela desprivilegiada da população. A Educação Profissional pública, concebida no governo de Nilo Peçanha, por meio de um sistema único – o que daria início à rede federal – constituía-se como resposta aos desafios econômicos e políticos de então.

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais. (MANFREDI, 2002, p. 83)

A partir dessa perspectiva reafirma-se um “dualismo estrutural” no ensino brasileiro: por um lado o ensino voltado para aqueles que serviriam de mão-de-obra para o trabalho e, por outro, o ensino já existente, o propedêutico, que prepararia aqueles que iriam assumir os cargos de direção no país. Segundo Paula (2003), o sistema dual de ensino restringe o acesso

ao ensino secundário e superior às camadas favorecidas, o ensino profissional a uma pequena parcela da classe trabalhadora necessária à incipiente indústria nacional e mantém no analfabetismo as massas populares, sem acesso à escolarização.

Essa divisão do ensino persiste até hoje, pois é originada na perspectiva ideológica de construção da nação baseada na divisão de classes sociais. Da mesma forma que essa divisão do ensino é gerida fora do âmbito escolar, também o é, ainda que de forma indireta, a construção dos currículos e seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos e, portanto, não se trata de algo que possa ser revisto somente a partir das próprias escolas em seus projetos políticos e pedagógicos. Essa visão da escola como reflexo do meio social e, portanto, reprodutora das ideologias dominantes na sociedade é algo que pode ser percebido por meio da observação do contexto social e econômico em que as leis educacionais surgiram e foram aplicadas.

Assim, cabe destacar que, em relação à educação a Primeira República (1889-1930) manteve a mesma atitude elitista e excludente do Império. O ensino secundário, a cargo da rede privada, continuou voltado para o acesso ao ensino superior e reservado às classes mais favorecidas que podiam arcar com seus custos. Apenas no período posterior a 1930 é que o sistema educacional brasileiro sofrerá transformações efetivas que determinarão sua nova conformação.

A crescente urbanização do país alimentada pelo êxodo rural, a imigração e a nascente industrialização, aliada às crises internacionais pós Primeira Guerra Mundial, acirram as disparidades e os contrastes entre o Brasil rural e o Brasil urbano, entre o Norte e o Sul, entre a sociedade oligárquica, patriarcal e conservadora e as aspirações modernizantes da burguesia nacional e emancipatórias do proletariado. Em meio à crise político-econômica da república café-com-leite, afloram os anseios de modernização da sociedade e de renovação da escola. O movimento escolanovista orienta as reformas educacionais estaduais, capitaneadas na década de 20, pelos auto denominados “profissionais da educação”, que acreditavam no poder reformador da sociedade pela educação e desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público e marcam presença na elaboração do sentido pedagógico da revolução de 30. (PAULA, 2003)

Em 1930, a oligarquia agro-exportadora é alijada do poder, ocorre um “um rearranjo na sociedade política”, como destaca Ghiraldelli (1994, p. 40), possibilitando a ascensão política e social da burguesia nacional e “de setores sociais antes marginalizados”, com o apoio das camadas desfavorecidas cooptadas pelo populismo. Tardiamente, após mais quatro séculos de descobrimento, cem anos de independência política e mais de quarenta anos de República, o Brasil consolida-se como um Estado nacional moderno, que caminha a largos passos para o capitalismo e a industrialização. Neste momento de intensa modernização do país, é que surge a efetiva necessidade de implantação de um sistema educacional nacional, a par da reinvenção da cultura brasileira em busca de uma identidade nacional, em que a escola terá um papel preponderante (PAULA, 2003).

Assim a partir da Revolução de 30 as demandas educacionais vão ao encontro das necessidades do capitalismo industrial e de uma sociedade que se modernizava rapidamente. É criado o Ministério da Educação e Saúde, cujo ministro Francisco Campos, um dos “profissionais da educação”, já em 1931, empreende uma reforma do ensino ao nível federal que se atém aos níveis secundário e superior, e cria o Conselho Nacional de Educação. A Reforma Francisco Campos, no que diz respeito à reformulação da estrutura do ensino no Brasil, apresenta um caráter elitista, não enfrentando os problemas da educação popular, nem as reivindicações de expansão e melhoria da escola elementar.

Refletindo a efervescência política e cultural da época, a Constituição de 1934, considerada uma das mais progressistas em matéria educacional – se comparada com as de 1824, 1891, 1937, 1946 e 1967 –, é a primeira a preocupar-se efetivamente com a educação, contemplando algumas reivindicações educacionais dos anos 20 e do início dos anos 30. A Cons-

tituição de 34 assegura que o ensino primário seja obrigatório e totalmente gratuito, determina que o Estado fiscalize e regule as instituições de ensino público e particular, torna obrigatório o concurso público para o magistério e institui a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior, ocupa-se do financiamento da educação, destinando 10% do orçamento anual da União e 20% dos Estados para a educação e reservando dotações para o ensino rural (PAULA, 2003).

A Constituição de 34 representa um avanço significativo em relação à realidade educacional do país, como destaca Ghiraldelli (1994, p. 46), pois garante o *funcionamento de uma rede de ensino público, conquista mínima da modernização, da urbanização e da democracia burguesa*. No entanto, o regime constitucional criado em 1934 não perdura, pois em 1937, com a imposição do Estado Novo ocorre um novo “reordenamento” político-jurídico no país, e com ele “os debates educacionais foram abafados, qualquer oposição é silenciada pelo Estado que passa a redirecionar o debate sobre a pedagogia e política educacional”, como ressalta Ghiraldelli (1994, p. 47).

Em 1937, o Estado Novo impõe uma nova Constituição ao país, abandonando as tendências democratizantes da carta de 34, omitindo-se quanto à dotação orçamentária e ao financiamento da educação, ferindo o princípio da gratuidade do ensino público, desconsiderando a exigência de concurso público para o magistério e institucionalizando a dualidade do ensino, separando legalmente aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2002, p. 95)

A política econômica desenvolvida a partir de 1937 impulsionou a organização do chamado “Sistema S”, criando o Senai, em 1942 e o Senac, em 1943. Esse sistema constituído e gerido pelos organismos sindicais patronais, combinando-se a iniciativa privada com a pública, foi uma resposta à crescente demanda por mão-de-obra qualificada para atender o então desenvolvimento industrial.

O Estado Novo edita uma série de decretos-leis, as leis orgânicas do ensino, a reforma educacional proposta por Gustavo Capanema, a partir de 1942, que dá nova formatação ao sistema escolar. Embora de cunho elitista e conservador, a chamada Reforma Capanema, implementa um sistema nacional de ensino, antes inexistente. As primeiras leis orgânicas foram, em 1942, do ensino secundário e do industrial; em 1943, do ensino comercial e em 1946, do ensino agrícola, normal e primário.

Essa Reforma estabeleceu o ensino primário, com quatro anos, acrescido de mais um de admissão ao ginásio, destinado a todas as crianças de 7 a 12 anos ou dois anos, na forma supletiva, para adolescentes e adultos. O ensino médio compreendia dois ciclos: o 1º ciclo oferecia curso ginásial secundário; curso normal 1º ciclo; cursos básicos industrial, comercial e agrícola, e o 2º ciclo do ensino médio oferecia curso colegial secundário; curso normal 2º ciclo; cursos técnicos industrial, comercial e agrícola. O ensino secundário, destinado às elites, é o único que dá acesso irrestrito ao nível superior, e objetivava exclusivamente a preparação para este nível. O ensino normal tinha por finalidade formar professores para o ensino primário, é predominantemente feminino, tem a mesma duração do secundário, mas só dá acesso ao ensino superior na faculdade de Filosofia. Os outros cursos de formação profissional - ensino comercial, industrial e agrícola - eram destinados aos filhos dos trabalhadores e objetivavam compor a força de trabalho para os setores de produção e da burocracia. Esses

cursos profissionalizantes eram terminais, e somente os concluintes do 2º ciclo do ensino secundário não tinham restrições de candidatar-se ao ensino superior. Posteriormente, os concluintes de cursos médios profissionais passaram a ter acesso ao ensino superior, contanto que os cursos superiores pretendidos fossem da mesma área técnica dos cursos profissionalizantes que haviam cursado (MANFREDI, 2002, p. 99 e 100).

Nessa época já havia, contudo, pressão popular pela equivalência entre os cursos do Ensino Médio, mas isso só ocorre de fato, através da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Manfredi (2002) ao fazer referência ao dualismo estrutural no sistema educacional, afirma que:

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário (MANFREDI, 2003, p. 103).

A LDB 4.024/61 incorporou as novas exigências da sociedade que passa não só a reconhecer os cursos propedêuticos, mas também os profissionalizantes como necessários ao desenvolvimento social e, a partir daí, todos os alunos advindos de um ou de outro curso poderiam, em tese, dar prosseguimento aos estudos. Apesar disso, a dicotomia entre clientela distintas persiste.

Como analisa Paula (2003), o Brasil enfrenta, no início dos anos 60, uma crise política e econômica de grandes proporções que torna inevitável um confronto inconciliável entre os interesses das elites e as demandas das classes populares, afetando a estabilidade governamental. A reprodução da dominação política pela burguesia é ameaçada pelo próprio governo que, cedendo às pressões dos trabalhadores sindicalizados mobilizados e pela democratização da sociedade, assina as “reformas de base”, que ameaçam o poder econômico nacional e multinacional desagradando as elites econômicas que temem a radicalização da política nacionalista-populista e a perda de privilégios. Em 1964, um golpe militar, apoiado pela burguesia, deruba o governo e freia as reivindicações populares, impondo uma “ditadura militar”, que foi, efetivamente, exercido, segundo Ghiraldelli (1992, p. 164), como uma “*ditadura do capital com braço militar*”, representando o “pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais”.

Uma série de atos institucionais suspende direitos políticos e civis e a repressão atinge também o campo educacional, com universidades invadidas ou sob intervenção, professores demitidos ou cassados, entidades estudantis fechadas e postas na ilegalidade. Em 1968, “um golpe dentro do golpe”, veio reforçar e endurecer o regime e a repressão.

O ensino superior no Brasil continua significando a possibilidade de ascensão social das camadas médias e, desde o início dos anos 60, as demandas pela sua democratização exigiam a reforma da estrutura universitária. A reforma do ensino superior (Lei 5540/68) reorganiza o ensino de 3º grau segundo “moldes antidemocráticos e elitistas”, que findam por “favorecer o ensino privado e enfraquecer o ensino público”. A Lei 5540/68 cria a departamentalização e a matrícula por disciplinas, através do sistema de créditos, e adota o vestibular unificado e classificatório, numa tentativa de amenizar o problema dos excedentes – candidatos aprovados mas não matriculados por falta de vagas. A tendência à privatização do ensino superior, existente no Brasil desde o Império, acentua-se durante o período militar, com a multiplicação desordenada de faculdades isoladas, o que garante a expansão da matrícula no nível superior, alterando a composição sócio-econômica da população estudantil com o ingresso de jovens trabalhadores. Entretanto, o acesso ao ensino superior de camadas antes excluídas é feito em cursos e instituições de baixo prestígio e qualidade, ficando os cursos mais prestigiados e as vagas nas universidades públicas, com melhor qualidade de ensino e pesquisa, acessíveis aos estudantes oriundos de famílias de renda mais elevada e melhor escolaridade. Essa

tendência continua acentuada nos anos 90, pois, apesar das crescentes dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas, devido à falta de verbas e investimentos, elas continuam sendo as mais prestigiadas (PAULA, 2003).

Em 1971 é configurada uma Reforma no Ensino de 1º e 2º graus por meio da Lei 5692/71 que extingue os níveis primário e ginásial, criando um curso único de primeiro grau com 8 anos de duração, estendendo a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, e adota, como obrigatório, o ensino profissionalizante de 2º grau. A criação do ensino de 1º grau foi uma mudança artificial e não garantiu a facilitação da passagem entre os antigos níveis, primário e ginásial, apesar da supressão do exame de admissão entre eles. A intensa seletividade ao longo dos oito anos escolares, principalmente nas séries iniciais, marca profundamente o ensino de primeiro grau, pois os elevados índices de reprovação e de evasão reduzem os efetivos (PAULA, 2003).

A Lei 5692/71 torna o 2º grau totalmente profissionalizante, com um enorme e impraticável elenco de habilitações profissionais, provocando considerável queda na qualidade do ensino. A Escola Normal, até então prestigiada, é desativada e transformada em um 2º grau profissionalizante, com habilitação em magistério de 1ª a 4ª série. A mudança do curso Normal, e o crescente desprestígio da profissão docente – com a conseqüente perda salarial –, faz com essa modalidade de 2º grau seja a opção dos alunos, cujas notas mais baixas, os impedem de cursar outras habilitações mais concorridas. Essa prática aumenta o desprestígio do magistério – agora considerado uma profissão destinada a pessoas menos capazes –, a par da desvalorização salarial.

A mudança proposta pela Lei 5692/71 no 2º grau provoca, a médio prazo, uma queda na qualidade da formação dos professores das séries iniciais, em particular, e na qualidade do ensino de 2º grau, em geral, o que faz proliferar uma imensidão de “cursinhos” pré-vestibulares que preparam os alunos para o ingresso no nível superior. Como as escolas públicas são as únicas obrigadas a cumprir a lei, visto que as particulares utilizam-se de artifícios para continuar a oferecer um curso que continua propedêutico, a reforma confirma, ao invés de extinguir, a dualidade do ensino secundário.

O objetivo da profissionalização obrigatória no 2º grau era fornecer a esse nível o caráter de terminalidade e com isso conter a demanda pelo ensino superior, mantendo suas características de distinção social. A lei é ineficaz em atingir esses objetivos, o que inviabiliza seu caráter obrigatório. Em 1982, a Lei 7044/82, extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau, descaracterizando ainda mais o ensino de 2º grau, que agora não profissionaliza e também não prepara para o ingresso no ensino superior.

A reforma foi uma falácia no tocante ao ensino profissionalizante, já que as escolas não estavam preparadas para ministrar a educação profissional e, além disso, também houve uma perda, para os estudantes, no que diz respeito aos conteúdos de formação geral.

É importante salientar que essa idéia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho (MANFREDI, 2002, p. 105).

Apenas a partir de 1977, inicia-se um processo de distensão que culmina com a “abertura política”, em 1979, e o início do último governo militar. Em 1985, terminam os 21 anos de regime militar, período em que o país quase duplicou sua população. Desde o Estado Novo, a relação educação-sociedade-Estado não era tão marcada pela ideologia. As reformas do ensino implementadas no período, bem como a criação do MOBRL, correspondem ao esforço de ajustar o sistema educacional à ideologia do *desenvolvimento com segurança*. No período de 1964 a 1985, a educação esteve atrelada a um modelo de sociedade, moderna e

industrial, que atende às necessidades de escolarização da população através da ampliação quantitativa do acesso ao ensino público e gratuito, como nunca anteriormente, mas reduzindo progressivamente sua qualidade. Há incremento na expansão das vagas, mas a falta de investimento numa formação de qualidade dos professores produz o desmonte da escola pública, o que vem a fortalecer, inclusive no imaginário da população, a imagem da escola particular como aquela que ministra o ‘bom’ ensino, acirrando as desigualdades educacionais e a dualidade do ensino (PAULA, 2003).

Segundo ponderações de estudiosos, a introdução de uma nova ordem produtiva de internalização da economia brasileira ocorrida nos anos 90 estimulou o debate para reestruturação do ensino médio e profissional. Manfredi (2002), ao referir-se ao debate sobre esses projetos destaca que:

No âmbito do governo federal, há que destacar a existência de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico – Sentec (hoje Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Semtec), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública (MANFREDI, 2002, p. 114).

Em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o Ensino Médio deixou de ser um apêndice do Ensino Superior e juntou-se ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil para formar a Educação Básica.

A Reforma prevista pela promulgação da Lei 9394/96 (LDB) acontece no bojo da implementação do neoliberalismo no Brasil. Por isso, o governo adota como prioridade educacional um conjunto de medidas impostas pelo Banco Mundial, que vê no Estado mínimo a forma eficaz de gerir sua política nos países em desenvolvimento. Essa lei consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral.

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002, p. 128 e 129).

A seguir, é elaborado o Decreto nº 2.208/97 (Anexo 1), que regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96 referentes à Educação Profissional, objetiva, conforme Manfredi (2002, p. 129 e 130):

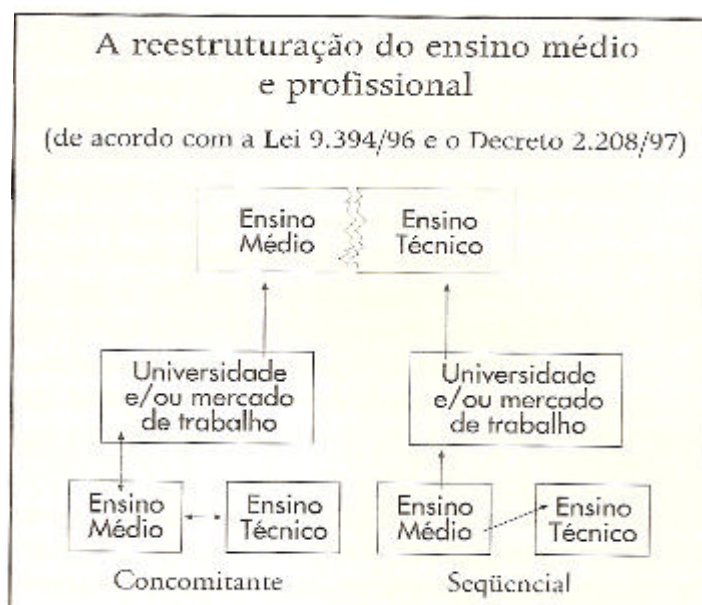
- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Esse decreto propunha níveis diferenciados de educação profissional, dirigidos a diferentes alunos, compreendendo três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Previa, ainda,

em seu artigo 5º, no qual se registra a mais forte mudança a ser efetuada na educação profissional, que o nível técnico destinava-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. O curso técnico, com estrutura organizacional própria, poderia ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, e o aluno poderia cursar o ensino técnico e médio concomitantemente ou o ensino técnico após a conclusão do ensino médio. O decreto permitia, ainda, que os cursos técnicos pudessem ser organizados por disciplinas ou em módulos e cada um desses módulos daria direito a um certificado específico, todavia o diploma de técnico só seria conferido aos concluintes que terminassem o curso técnico e o médio, cumprindo todas as exigências legais.

O quadro a seguir, de autoria de Manfredi (2002, p. 132), ilustra a reestruturação do ensino médio e profissional a partir da LDB e do decreto 2208:

Quadro 01 – Reestruturação do ensino médio e profissional



O Decreto nº 2208/97 apontou que uma das formas de apresentar o Ensino Profissionalizante com flexibilização dos currículos seria pautá-lo num processo de educação continuada, inclusive por meio da modularização, o que permitiria o exercício profissional com fases de alternância entre estudo e trabalho.

Pamplona (2008) registra que a imposição do decreto 2208/97, pelo governo, revitalizou o modelo de educação tecnicista, já que a maioria das escolas passou a adotar o novo modelo, retirando de suas grades curriculares de educação profissional disciplinas como a Sociologia e a Filosofia que ampliariam a percepção dos alunos, cidadãos em formação, acerca do próprio homem e da sociedade.

A aplicação desse decreto trouxe insatisfações e muitos professores registraram a perda qualitativa do Ensino Profissionalizante, porque houve uma redução considerável da carga horária das disciplinas das áreas técnicas que passaram da seriação para a modularização. Esse problema, entre outros, apontado pelo movimento docente, e a mudança de governo, com a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, provocaram novos debates acerca das políticas para a educação como um todo, e para a educação profissional, em particular. Esse processo de rediscussão da educação profissional concretizou-se com a revogação do Decreto nº 2208/97 e a instituição do Decreto nº 5.154/04 (Anexo 2). Esse novo Decreto regulamenta a Educação Profissional Técnica, mantendo os três níveis: formação inicial e

continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação e, em seu artigo 4º indica que a Educação Profissional será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. É exatamente o artigo 4º do Decreto que permitiu às instituições de ensino deliberarem se continuariam a ministrar seus cursos por meio da modularização ou se retornariam à seriação, oferecendo, novamente, os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Conforme análise de Pamplona (2008), a integração proposta pelo Decreto nº 5154/04 não se limita ao retorno do que preconizava a Lei nº 5692/71, porém requer articulação maior entre os conteúdos ministrados nas disciplinas de formação geral e os da parte específica.

1.2 A origem do Colégio Técnico (CTUR)

O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro teve sua origem a partir da fusão de dois outros estabelecimentos de ensino já pertencentes à UFRRJ: o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica.

Conforme Gama (2005, p. 25), a criação do CTUR deu-se em 1972 pelo artigo 125 do novo Estatuto da Universidade, passando a funcionar, efetivamente, a partir de 1973, e ficando vinculado ao Instituto de Educação da Universidade, com o claro objetivo de servir à experimentação pedagógica e ser campo de aplicação às práticas de ensino.

O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes foi fundado em 1943, pelo Decreto nº 5408/43, para ser um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura e deveria funcionar junto à sede da Escola Nacional de Agronomia, no km 47 da antiga Rodovia Rio/São Paulo. Em 1947, passou a ser denominado Escola Agrícola e mais tarde, integrou-se à Universidade Rural, por meio do Decreto nº 1984/63, passando a ser chamado de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (GAMA, 2005).

Ainda segundo o autor, fatos semelhantes deram origem ao Colégio Técnico de Economia Doméstica, primeiramente chamado de Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Na década de 50, esse estabelecimento de ensino foi transferido da cidade do Rio de Janeiro, bairro Laranjeiras, para o campus da Universidade Federal Rural, com a finalidade de formar professores do ensino agrícola para atuar no meio rural. Essa instituição de ensino também foi incorporada à Universidade pelo mesmo Decreto nº 1984/63, que integrou o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, recebendo então, a denominação de Colégio Técnico de Economia Doméstica (GAMA, 2005).

O Colégio Técnico de Economia Doméstica, que atendia a um público exclusivamente feminino, funcionou provisoriamente em algumas instalações da Universidade, mas a partir de 1966, depois de acordo entre a Universidade e a EMBRAPA, esta cedeu as instalações do antigo Instituto de Meteorologia para ser a nova sede do Colégio, que contava com alojamento e restaurante onde as alunas realizavam o estágio supervisionado. Também o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes ocupava um prédio com ótimas instalações físicas, onde atualmente funciona o Instituto de Agronomia da UFRRJ.

Segundo Gama (2005), além dos Colégios Técnicos integrados à Universidade Rural, havia ainda um terceiro colégio – o Colégio Universitário – que preparava os alunos da 3ª série para as Escolas Superiores da Universidade Rural do Brasil. Nos anos 60 os objetivos da Universidade no tocante a esses colégios foram tomando um novo rumo. Primeiramente, o Conselho Universitário da Instituição começou a questionar as condições de funcionamento e os planejamentos pedagógicos do Colégio Universitário, sugerindo, inclusive, o fim do internato oferecido pelo colégio. Críticas foram sendo feitas à administração do referido colégio, ao longo da década até que em 1969 os conselheiros deliberaram pela extinção do Colégio Universitário, atendendo a uma solicitação do Reitor.

A extinção do Colégio Universitário colocou em alerta as comunidades escolares dos Colégios Técnicos. Para o Colégio Técnico Agrícola os problemas surgiram já no início dos anos 70, porque suas ótimas instalações eram pleiteadas pelo Instituto de Agronomia. Outro fato preocupante deveu-se à extinção do regime de internato. Além disso, havia mesmo quem pensasse na possibilidade de extinção do próprio colégio. Ao invés da extinção, foi anunciada a fusão do Colégio Técnico Agrícola com o Colégio Técnico de Economia Doméstica, e essa medida foi recebida com alívio por parte de professores, funcionários e alunos de ambos os Colégios Técnicos.

O período que se seguiu à criação do Colégio Técnico da Universidade Rural foi marcado por dificuldades e desafios à comunidade escolar, a começar pela estrutura física do novo Colégio Técnico. Esperava-se que o Colégio Técnico de Economia Doméstica fosse transferido para o prédio onde funcionava o Colégio Técnico Agrícola, mas o que aconteceu foi exatamente o contrário, daí advindo uma série de problemas que afetavam o cotidiano escolar. Como o Colégio Técnico de Economia Doméstica não utilizava instalações próprias da Universidade, nem tampouco as possuía de forma suficiente para abrigar os novos alunos e professores, vindos do Colégio Agrícola, a situação vivida pela comunidade escolar foi de muitas dificuldades: faltavam salas de aula e também áreas para o desenvolvimento das atividades práticas.

Conforme Gama (2005), a solução encontrada para suprir a falta de salas de aulas foi ocupar salas no Instituto de Educação. No entanto, esse prédio ficava distante do corpo principal do novo colégio, o que trouxe muitos transtornos para professores e alunos, gerando, além da falta de comunicação, até mesmo problemas disciplinares. Para a realização das atividades práticas, muitas parcerias foram feitas com a comunidade residente nas imediações do Colégio, inclusive convênios com empresas do setor agropecuário e de economia doméstica. Todavia os desafios impostos à comunidade escolar do Colégio Técnico da Universidade Rural não abateram o ânimo do corpo docente e, em 1975 as primeiras turmas do novo Colégio realizaram sua formatura.

Desde 1974, com a aprovação do Estatuto da Universidade, em seu artigo 125, estava previsto que o CTUR estaria vinculado ao Instituto de Educação. Contudo, segundo Gama (2005), havia a possibilidade de autonomia administrativa e pedagógica por meio de formulação de regimento próprio do Colégio Técnico. Como a ingerência do Instituto de Educação vinha causando muitas insatisfações na comunidade escolar ceturiana, originadas, principalmente, pela falta de autonomia do Colégio Técnico, um novo desafio se impôs ao corpo docente do Colégio: propor seu Regimento Interno. Sendo assim, após intenso trabalho, a primeira versão do Regimento Interno do CTUR foi encaminhada, em 1975, à Universidade para ser apreciada, com posterior autorização para sua aplicação. No entanto a aprovação desse Regimento só veio a ocorrer depois de muitos debates, estudos e modificações, na 54ª Reunião do Conselho Universitário, em 1986, sendo finalmente encaminhado ao MEC para ser homologado pela Secretaria de 1ª e 2ª graus, o que ocorreu em 28 de agosto de 1987, pela Portaria nº 42.

O Colégio Técnico passou, então, a ter um Regimento Interno disposto do seguinte modo: natureza e fins do Colégio; organização administrativa; organização didática; inscrições, matrículas e transferências; comunidade escolar; instituições escolares, além das disposições gerais e transitórias. Entendido como estabelecimento de ensino de 2º grau, diretamente subordinado à reitoria da Universidade, seu principal objetivo era formar técnicos nas modalidades de Agropecuária e Economia Doméstica. Além disso, deveria possibilitar ao Instituto de Educação que realizasse Estágio Supervisionado das Práticas de Ensino dos Cursos de Licenciatura da Universidade, como também oportunizar a experimentação pedagógica e a pesquisa aos professores da Universidade. (GAMA, 2005)

Segundo Caju (2005), de acordo com esse novo Regimento o Colégio Técnico teria uma Diretoria, cuja indicação estaria a cargo da Reitoria; Órgãos Colegiados, cujas funções seriam consultivas e deliberativas sobre assuntos técnico-pedagógicos e disciplinares – o Conselho de Professores – e, sobre assuntos didático-pedagógicos – o Conselho de Classe; Divisões Escolares com a competência de gerir o bom funcionamento do Colégio, a de Assuntos Gerais, a de Assuntos Pedagógicos e a de Assuntos Estudantis e finalmente, Coordenações, cujas funções são mais específicas para colaborar com as Divisões.

A Divisão de Assuntos Gerais (DAG) é o órgão responsável por todo o processo técnico-administrativo e pedagógico do colégio, estando, inclusive, ligado às outras divisões. Suas atribuições vão desde orientar as ações docentes até supervisionar as ações discentes. Está, ainda, integrada a essa Divisão, a Secretaria Administrativa, responsável por todos os serviços administrativos e os serviços auxiliares que incluem zeladoria, almoxarifado e controle disciplinar (CAJU, 2005).

A Divisão de Assuntos Pedagógicos (DAP) é o órgão responsável por planejar, coordenar e acompanhar as atividades docentes relativas ao processo ensino-aprendizagem. É também atribuição do DAP assegurar a organização curricular e o entrosamento dos conteúdos programáticos de áreas afins. As coordenações de áreas do Ensino Médio, de Agropecuária e de Hotelaria estão subordinadas a essa Divisão e devem acompanhar o desenvolvimento do ensino, de acordo com o planejamento de cada área, visando ao bom desempenho dos alunos (CAJU, 2005).

A Divisão de Assuntos Estudantis (DAE) é o órgão que programa, coordena e acompanha as ações discentes. Ao DAE estão subordinados o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Sistema de Integração Escola-Empresa (SIEE), que estabelecem ações coordenadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para as atividades de estágio profissional. Essa Divisão, por intermédio do SOE, desempenha um papel importantíssimo no tocante à integração das famílias dos discentes com o Colégio (CAJU, 2005).

Essa estrutura se mantém nos dias atuais, com a única exceção de que, desde 1989, há eleição direta para o cargo de Diretor do CTUR, seguindo uma prática da própria UFRRJ e fortalecendo, dessa forma, os ideais da educação democrática, considerando que, desde a primeira eleição, professores, funcionários e alunos participaram efetivamente do processo eleitoral.

Aprovado o Regimento Interno, as preocupações voltaram-se para a necessidade de uma instalação física melhor e definitiva para o CTUR. Então, ainda em 1986, foi solicitada pela Direção do CTUR à Reitoria a cessão do prédio onde anteriormente funcionava o programa de pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade (CPDA) da Universidade, então desocupado. Autorização concedida, a administração do Colégio captou recursos para as reformas necessárias e, a partir de 1988, o CTUR passou a ocupar o prédio onde funciona até hoje (GAMA, 2005).

Na segunda metade da década de 80, devido a pressões de segmentos da sociedade local, iniciou-se o processo de autorização para uma nova proposta de curso, desvinculada da formação técnica, o que originou a implantação do chamado Curso Regular (atualmente Ensino Médio), com finalidade exclusivamente propedêutica. Então, o CTUR passou a oferecer três cursos à comunidade: um de ensino médio propriamente dito e dois profissionalizantes, todos com duração de três anos e que permitiam, em qualquer caso, o prosseguimento para o ensino superior, por meio do concurso vestibular.

Os currículos dos Cursos Profissionalizantes possuíam uma parte de Educação Geral, com disciplinas do Núcleo Comum e uma parte que compreendia as disciplinas profissionalizantes, incluindo-se 240 horas de estágios supervisionados. Já o currículo do Curso Regular de 2º Grau previa somente a Educação Geral, embora com uma carga horária das disciplinas do Núcleo Comum bem superior a dos Cursos Profissionalizantes.

Essa situação vigorou até 1997, quando o governo Federal impôs a Reforma da Educação Profissional através da Lei 9394/96 em seus artigos 39 a 42 e do Decreto nº 2208/97. Em março de 2000, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação emitiu a Portaria de nº 30, indicando a necessidade de atualização dos currículos de todos os cursos de Ensino Médio e, mais tarde, a Portaria de nº 31, estabelecendo que os Cursos Profissionalizantes fossem reestruturados e implantados no início de 2001.

1.3. Os novos cursos do CTUR

A obrigatoriedade de aplicação das Portarias 30 e 31 (SEMTEC/2000) e do Decreto 2208/97 demandou muitos estudos e calorosos debates em torno da viabilidade ou não de manutenção dos cursos já oferecidos pelo CTUR. Um dos dados considerados relevantes pelo corpo docente para realizar esses estudos foi a possibilidade de inserção dos formandos no mercado de trabalho. Para os egressos do Curso Profissionalizante de Agropecuária havia mais oportunidades de emprego, embora muitos prosseguissem seus estudos, na área agrícola, visando aos Cursos Superiores da própria Universidade Rural. Já para os formandos do Curso Profissionalizante de Economia Doméstica as oportunidades de emprego eram bem mais raras.

Além desses dados, houve também informações da própria SEMTEC que o Curso Técnico em Economia Doméstica fora extinto na rede federal de ensino técnico. A partir disso, a administração do CTUR e o corpo docente do Curso de Economia Doméstica começaram a estudar a viabilidade de implementação do Curso de Hotelaria. Segundo Pamplona (2008), esses estudos apontaram que o novo curso além de viável, seria muito bem-vindo para a região que possui uma posição geográfica favorável ao turismo, inclusive com infraestrutura hoteleira, no entanto necessitada de mão-de-obra qualificada.

Também o Curso de Agropecuária necessitava de adequações em seu currículo e o corpo docente do curso em questão, após estudos e debates, deliberou por transformar o curso em Agropecuária Orgânica, tornando-o mais comprometido com as questões relativas à preservação do meio ambiente e, portanto, mais atualizado. Um outro dado preponderante para a tomada dessa decisão deveu-se ao fato de a própria Universidade Rural, em acordo com EMBRAPA e PESAGRO, já desenvolver projetos pioneiros na área de agricultura orgânica (PAMPLONA, 2008, p. 77).

O Curso Regular (antigo 2º grau propedêutico) também sofreu alterações. Como já foi dito, desde 1998, o Curso Regular mantinha uma grade curricular bastante ampla, com número de aulas de disciplinas do Núcleo Comum bem superior ao dos Cursos Profissionalizantes. Para o ano de 2001, o Curso Regular não teria mais uma matriz curricular distinta, mas o Ensino Médio oferecido deveria ser o mesmo também para os Cursos Profissionalizantes. Essa nova regulamentação foi vista por muitos professores como negativa, no tocante à diminuição de carga horária das disciplinas do Núcleo Comum para o Curso Regular (PAMPLONA, 2008).

Para que a implantação dos novos cursos fosse efetivada, além de reuniões, consultas e visitas a locais apropriados, os professores iniciaram, também, um processo de requalificação para que pudessem fazer as adaptações necessárias às novas disciplinas. Houve ainda, adaptações específicas na estrutura física no prédio onde funcionaria o Curso de Hotelaria e também se fez necessária a incrementação da biblioteca do Colégio por meio da aquisição de títulos de referência para que houvesse suporte teórico sobre os novos assuntos a serem ministrados.

A reformulação dos Cursos Profissionalizantes implicou alterações na estrutura dos mesmos, que passaram do sistema de seriação para o sistema modular, com duração de quatro semestres, para a certificação de conclusão para o técnico. Também a matriz curricular do Ensino Médio foi totalmente modificada, contendo uma só carga horária, tanto para os que

faziam o curso em concomitância interna com o profissional, como para os que faziam somente o Curso Regular. A matriz curricular do Ensino Médio, a partir de 2001, foi padronizada para todos os cursos oferecidos pelo CTUR, com duração de três anos e 200 dias letivos.

Quadro 02 – Matriz Curricular do Ensino Médio/2001.

Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Horas semanais por série			Total de Horas
		1ª	2ª	3ª	
	Base Nacional Comum				
Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	350
	Literatura Brasileira	2	2	2	210
	Educação Artística		2		70
	Educação Física	2	2	2	210
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	2	2	3	245
	Química	2	2	3	245
	Biologia	2	2	3	245
	Matemática	3	3	4	350
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2	210
	História	2	2	2	210
Subtotal		21/735	22/770	24/840	2.345
	Parte Diversificada				
Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Inglesa	2	2		140
	Introdução à Informática	1			35
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Programa de Saúde		1		35
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia			1	35
	Sociologia	1			35
Total de horas do curso		25/875	25/875	25/875	2.625
Educação Religiosa					-
Orientação vocacional					35
Atividades acadêmicas interdisciplinares*					20
Atividades desportivas “Ceturíades”					25
Projeto interdisciplinar de Argumentação Pública					30

* Atividades optativas para os alunos, cujo cômputo da carga horária não foi somado à carga horária do curso.

Essa reforma do Ensino Técnico foi encarada pela comunidade ceturiana de forma bastante positiva, uma vez que levou os professores a repensarem suas práticas acadêmicas e a se requalificarem, imprimindo ânimo novo no cotidiano do CTUR, estimulando a busca por novos conhecimentos, além de motivar os alunos a se interessarem mais pelos estudos, tendo como perspectiva imediata a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

No entanto, esse clima trazido pela Reforma não escondeu a insatisfação da maioria dos professores do Ensino Médio com a redução da carga horária do Curso Regular e nem

tampouco encobriu uma grande preocupação de todo o corpo docente com a frequência dos alunos nos cursos técnicos, já que desde a Reforma, os alunos teriam duas matrículas separadas; uma para o Ensino Médio e outra para o Curso Profissionalizante e poderiam trancar a matrícula do Curso Técnico, continuando a cursar o Ensino Médio.

Em 1994, foi editado o Decreto nº 5154/94 que propôs uma nova alteração na regulamentação dos Cursos Profissionalizantes. Houve a possibilidade de as escolas optarem novamente pela matrícula única para os Cursos Profissionalizantes e Ensino Médio ou continuarem com matrículas separadas. Depois de estudos nas áreas específicas dos Cursos Profissionalizantes, os professores do CTUR, em Conselho de Professores, em 2005, deliberaram por manter o Curso de Hotelaria no sistema modular, com matrículas separadas.

Quadro 03 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Hotelaria – 2007.

Módulo I – Básico	Horas
Introdução às Atividades Turísticas e Hoteleiras	60
Administração Hoteleira	60
Manutenção e Segurança do Trabalho	30
Custos e Controladoria	30
Ambiente e Ecoturismo	30
Total do Módulo	210
Módulo II – Marketing e Vendas	
Marketing Hoteleiro	60
Agências de Viagem e Turismo	30
Legislação e Ética do Turismo e da Hotelaria	45
Inglês Técnico	60
Espanhol Técnico	60
Total do Módulo	255
Módulo III – Hospedagem	
Operações em Recepção	60
Lazer e Entretenimento	60
Operações em Governança	45
Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo	45
Total do Módulo	210
Módulo IV – Alimentos e Bebidas	
Segurança Alimentar	30
Alimentos e Bebidas I: Cozinhas	75
Alimentos e Bebidas II: Restaurantes e Bebidas	75
Alimentos e Bebidas III: Panificação	45
Princípios de Alimentação e Nutrição e Elaboração de Cardápios	30
Total do Módulo	255
Módulo V – Planejamento Hoteleiro	
Planejamento Físico de Hotéis e Serviços de Alimentação	60
Relações Interpessoais	30
Projeto Hoteleiro: Gestão e Marketing Hoteleiros	45
Projeto Hoteleiro: Alimentos e Bebidas	30
Projeto Hoteleiro: Hospedagem, Governança e Eventos	30
Total do Módulo	195
Estágio Supervisionado	160
Carga Horária do Curso	1.285

CERTIFICAÇÕES E DIPLOMAS

Módulo I + Módulo II – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Marketing e Venda

Módulo I + Módulo III – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Serviços de Hospedagem

Módulo I + Módulo IV – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Serviços de Alimentação

Módulo I + Módulo V – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Planejamento Hoteleiro

Módulo I + Módulo II + Módulo III + Módulo IV + Módulo V – Diploma de Técnico de Nível Médio na Área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Hotelaria

Vemos, no quadro acima, que o curso oferecido no sistema modular permite uma certificação também por etapas e apenas a diplomação a quem conclui todos os módulos. Um dos riscos do sistema modular é o esvaziamento do curso técnico, pois o aluno pode abandoná-lo após obter uma certificação parcial.

Nesse mesmo Conselho, realizado em 2005, os professores deliberaram por alterar a forma de ministrar o Curso de Agropecuária Orgânica, passando do sistema modular para o sistema seriado, com matrícula única para o Ensino Médio e o Curso Profissionalizante.

Quadro 04 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica – 2007

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE (aulas)	2ª SÉRIE (aulas)	3ª SÉRIE (aulas)	CARGA HORÁRIA
Agroecologia	2	-	-	70 horas
Irrigação e Drenagem	1	-	-	35 horas
Pequenos Animais	4	-	-	140 horas
Culturas Olerícolas	4	-	-	140 horas
Jardinagem e Paisagismo	2	-	-	70 horas
Culturas Anuais	-	3	-	105 horas
Médios Animais	-	4	-	140 horas
Planejamentos e Projetos	-	2	-	70 horas
Mecanização Agrícola	-	3	-	105 horas
Irrigação e Drenagem	-	2	-	70 horas
Indústrias Rurais	-	3	-	105 horas
Fruticultura	-	-	3	105 horas
Grandes Animais	-	-	3	105 horas
Gestão e Legislação	-	-	1	35 horas
Construções e Instalações Rurais	-	-	2	70 horas
Topografia	-	-	3	105 horas
Estágio Supervisionado				160 horas
TOTAL				1630 horas

1.4 O CTUR hoje: uma escola de prestígio?

O que faz uma boa escola? Boas notas nos boletins dos alunos? E no caso específico de uma escola técnica de nível médio? Inserção dos formandos no mercado de trabalho? Bons resultados no vestibular?

As análises do mundo contemporâneo e suas exigências no que se referem à educação numa sociedade competitiva levam os educadores a conceber a educação como um processo que se desenrola durante toda a vida e a partir de qualquer experiência, fazendo-os sempre repensar as próprias práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento do ser humano em toda sua plenitude.

O desafio hoje posto para a educação, segundo Delors (2003), requer sua reorganização no que tange aos processos de ensinar e aprender:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2003, p. 89 e 90)

Essa proposta para o ensino/aprendizagem visa ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio para se aprender a compreender o mundo que nos rodeia e a nós mesmos. Como conseqüência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de conhecimentos e práticas, porque as demandas do mundo contemporâneo exigem uma nova competência pessoal.

Sendo assim, uma boa escola é aquela que executa um trabalho em busca do crescimento próprio e de todos os atores educacionais envolvidos nesse processo ensino / aprendizagem.

Procuraremos responder se o CTUR é ou não uma escola de prestígio, tomando como referência os estudos de Cousin (1998), sociólogo francês, sobre a eficácia de diferentes estabelecimentos de ensino franceses na produção do sucesso ou do fracasso escolar. Cousin utilizou três critérios para avaliar a performance da instituição escolar: as notas dos alunos, a orientação para educação geral ou para o ensino técnico e os resultados de avaliações nacionais.

Baseado nesses critérios, Cousin (1998) verificou que além da forte correlação entre origem social e desempenho escolar, a própria instituição de ensino seria por si só um fator explicativo e justificador imprescindível para entendermos o sucesso escolar, visto que o desempenho diferenciado entre as escolas indica a existência de um efeito-estabelecimento que merece ser melhor analisado. Nessa perspectiva, Cousin (1998) analisou diversas escolas e propôs indicadores na análise das políticas institucionais das escolas, quais sejam, *contexto; política da direção; coesão institucional; ação e mobilização dos atores*.

Procuraremos, a seguir, analisar o CTUR à luz dos indicadores propostos por Cousin (1998). No que se refere ao item *contexto*, verificamos que o CTUR tem uma excelente reputação perante a clientela, conforme demonstrado nos questionários aplicados a pais e alunos. Desses, 97% afirmam ser essa uma escola de prestígio, imagem esta adquirida com anos de experiência e também por ser uma escola vinculada a uma Universidade Federal e à Rede Federal de Ensino Técnico. Esta imagem é corroborada por 80% dos professores investigados, que consideram a escola uma instituição de prestígio.

A percepção de que o CTUR é uma escola de prestígio é comprovada pelo excelente desempenho acadêmico de seus alunos. Se compararmos, por exemplo, o desempenho dos

alunos do CTUR no ENEM com o de outros estabelecimentos de ensino de Seropédica, do resto do Estado do Rio de Janeiro e mesmo do Brasil, constataremos que o resultado é bem superior. Observando o quadro a seguir, podemos afirmar que os alunos do CTUR efetivamente apresentam resultados escolares elevados, uma das características das escolas consideradas de prestígio e que ostentam e preservam uma imagem de qualidade de ensino.

Quadro 05 – Desempenho dos alunos do CTUR no ENEM/2007.

Notas Médias por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio.

	BRASIL	RJ	CTUR
Média da Prova Objetiva	67,982	76,184	76,600
Média Total (redação e prova objetiva)	65,318	71,706	72,800
Média da Prova Objetiva com correção de participação	67,633	75,907	76,250
Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	65,093	71,532	72,580

Fonte: www.inep.gov.br

Um outro dado importante em que se pode constatar a disseminação da imagem de qualidade do ensino ministrado no CTUR, frente à clientela e à sociedade em geral, é a demanda por vagas em seus concursos de ingresso nos últimos anos. Da alta demanda decorre um aumento da seletividade da clientela, que passa a ser recrutada entre os alunos com maior e melhor desempenho acadêmico no ensino fundamental, o que lhes permite a aprovação e classificação em um concurso em que cada vaga é disputada em média por sete outros candidatos. Esta alta seletividade é outro dado em comum com escolas consideradas de prestígio, sendo que em muitas delas a seletividade da clientela passa pelo capital econômico, o que não é o caso do CTUR.

Os dados dos concursos para ingresso no CTUR apontam para uma crescente procura pelos cursos oferecidos, ao longo da última década. O quadro abaixo, referente aos três últimos processos seletivos, demonstra o aumento da demanda, ano a ano, o que comprova o prestígio educacional da instituição na região.

Quadro 06 – Concursos de Ingresso ao CTUR de 2006 a 2008: relação candidato/vaga (continua)

CURSO	CANDIDATOS	VAGAS	CANDIDATO/VAGA
2007/2008			
Técnico em Agropecuária Orgânica Externa	41	40	1,03
Técnico em Agropecuária Orgânica (Matrícula Única)	486	70	6,94
Ensino Médio	444	35	12,69
Técnico em Hotelaria Externa	65	35	1,86
Técnico em Hotelaria Interna	586	35	16,74
Total	1622	215	7,54

2006/2007			
Técnico em Agropecuária Orgânica Externa	29	40	0,73
Técnico em Agropecuária Orgânica (Matrícula Única)	532	70	7,60
Ensino Médio	391	35	11,17
Técnico em Hotelaria Externa	67	35	1,91
Técnico em Hotelaria Interna	503	35	14,37
Total	1522	215	7,07
2005/2006			
Técnico em Agropecuária Orgânica Externa	27	40	0,67
Técnico em Agropecuária Orgânica (Matrícula Única)	541	70	7,72
Ensino Médio	370	35	10,57
Técnico em Hotelaria Externa	439	35	12,54
Técnico em Hotelaria Interna	42	35	1,2
Total	1419	215	6,6

(continuação da p. 20)

Outro indicador a ser analisado refere-se à *política da direção* do colégio. A história institucional do CTUR revela que sempre houve uma preocupação considerável em manter-se o bom nível escolar, por meio de currículos ricos e diversificados (criação de novos cursos) e de investimentos na melhoria das condições físicas da escola. Cabe destaque o apoio à constante preparação do corpo docente, mediante o incentivo à atualização e formação acadêmica dos profissionais, tanto que hoje há um número significativo de doutores e mestres entre os professores, além daqueles em capacitação.

Ainda podemos perceber que a escola tem cuidado especialmente de manter um bom intercâmbio com os pais dos alunos durante todo o período do curso. Essa atenção não acontece somente na aula inaugural dos alunos da 1ª série, cujos pais também são convidados a participar. A primeira reunião de pais, que configura a recepção destes pela instituição, é realizada no Cine-teatro Gustavo Dutra, principal auditório da UFRRJ, e tem a presença da Administração Superior, geralmente representada pela própria Reitoria, o que demonstra a importância que a Universidade e o Colégio atribuem à relação com as famílias dos estudantes. Esta atenção especial destinada aos pais, continua durante todo o período letivo, pois a escola está aberta a receber os pais e pronta a chamá-los quando necessário for.

A *coesão institucional* é outro indicador que merece destaque nessa observação da atuação da escola. O CTUR ao longo de sua história dentro da UFRRJ consolidou uma identidade comum que une corpo docente, corpo técnico-administrativo, estudantes e suas famílias e que garante a coesão institucional e confere aos membros desta comunidade um espírito de corpo que retroalimenta a imagem de prestígio da instituição. Cabe destacar a boa relação, tanto afetiva quanto profissional, existente entre alunos e mestres, pois segundo nossa pesquisa, a maioria dos professores do colégio (86%) considera os alunos *educados* e (59%) *estudiosos* e 71% dos alunos declaram que seus professores os incentivam a estudar e 82% os estimulam a manifestar suas opiniões. A escola é percebida pelos alunos como um espaço onde ficam à vontade (91%) e fazem amigos facilmente (90%), logo os jovens valoram positivamente a instituição e com ela se identificam.

Os indicadores anteriores garantem a *ação e mobilização dos atores* educacionais, evidenciada na participação dos docentes e representantes estudantis no Conselho de Profes-

sores – órgão máximo deliberativo na hierarquia do CTUR, segundo seu Regimento Interno – e nos Conselhos de Classe. O atual Projeto Político Pedagógico da escola, em seus pontos básicos estabelece: orientação ética e interdisciplinar, avaliação e monitoramento constantes previstos no sistema de avaliação e de recuperação da aprendizagem e capacitação permanente de professores e de técnico-administrativos. O processo de construção deste projeto não chegou a mobilizar todo o corpo docente, mas somente sua existência já pode ser considerada positiva. Há nos Conselhos de Professores, recentemente, constantes referências ao PPP e à necessidade de serem reelaborados alguns pontos a partir da vivência educacional da comunidade ceturiana, de forma a ampliar o debate sobre o que a escola almeja, partilhando objetivos comuns e discutindo as divergências.

De todos os indicadores atentamente observados, Cousin (1998) ressalta a importância do corpo docente da instituição como o grande responsável pela eficácia da escola. São os docentes os agentes educacionais capazes de articular os mais variados aspectos acadêmicos, influenciando sobremaneira no desempenho escolar dos alunos, além de serem também considerados os mais capazes de perceber os problemas dos alunos e de propor-lhes soluções. Finalmente, Cousin (1998) afirma que uma das pré-condições fundamentais para uma política de sucesso institucional é a estabilidade do corpo docente e da equipe administrativa, condição essa também comprovada em nosso questionário em que verificamos que 90% dos docentes pertencem ao quadro efetivo da UFRRJ, sendo que 79% dos professores investigados tem regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Vimos, assim, neste capítulo, que o CTUR, ao longo de sua história e mesmo com as várias mudanças na política educacional referentes à educação profissional, manteve e ampliou a qualidade do ensino oferecido e firmou sua imagem de instituição de prestígio educacional na região. Este processo exigiu um esforço coletivo dos atores educacionais, imprimindo à comunidade ceturiana uma identidade condizente com a imagem institucional, que assegura um elevado ‘valor agregado’ pela escola. Portanto, a consolidação desse compromisso conjunto é responsável pelo sucesso escolar de seus estudantes e pela própria imagem de prestígio da escola.

No capítulo seguinte, analisaremos como este ‘valor agregado’ é construído a par da produção da qualidade de ensino da escola, no que se refere ao papel desempenhado pelas famílias e professores.

CAPÍTULO II

A QUALIDADE DO ENSINO E OS AGENTES EDUCACIONAIS DO CTUR: AS FAMÍLIAS E OS PROFESSORES

No capítulo anterior, vimos que o CTUR, ao longo de sua história, conseguiu manter e ampliar uma imagem institucional de elevado prestígio educacional na região. Sem sombra de dúvida manter essa imagem requer um esforço coletivo dos vários agentes educacionais, em especial dos professores, mas requer também o apoio dos estudantes e de suas famílias, consolidando o que Brandão, Mandelert & Paula (2005) denominaram de ‘círculo virtuoso’. Vimos que a comunidade do CTUR compartilha uma identidade institucional que agrega valor à escola e, em contrapartida, aos certificados por ela emitidos e aos alunos que os obtêm, confirmando uma trajetória de sucesso escolar que reforça e retroalimenta a imagem de prestígio da escola. Este ‘valor agregado’ é acumulado no processo de produção da qualidade de ensino da escola e mantém estreita relação com estratégias desenvolvidas pela escola e pela família em prol do sucesso escolar dos estudantes.

Recorremos a trabalhos de Pierre Bourdieu, que de forma original e abrangente debruçou-se sobre o problema das desigualdades escolares, aliando teoria e prática, para fundamentar este estudo e nos ajudar a entender o papel desempenhado pelas instituições família e escola, principalmente na transmissão do *capital* cultural. A obra de Bourdieu efetua uma espécie de síntese entre as abordagens marxistas que dividem a sociedade em classes antagônicas, segundo critérios econômicos, e as análises weberianas dos estratos sociais hierarquizados, segundo critérios de poder, prestígio e riqueza, introduzindo a dimensão relacional das posições sociais (PAULA, 2003).

Conforme declarou o próprio Bourdieu (2007), pareceu-lhe necessário e legítimo introduzir no léxico da sociologia as noções de *espaço social* e de *campo de poder* para romper com a tendência de pensar o mundo social de maneira substancialista, que é a do senso comum e que leva a considerar cada prática ou consumo em si mesmas e por si mesmas. Para o sociólogo, a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social que é o da estrutura da distribuição das formas de poder no universo social considerado e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos. (BOURDIEU, 2007)

O espaço social é construído pelos agentes ou grupos num processo de inter-relação das posições sociais, obedecendo a leis próprias e redefinindo as diferentes posições dos agentes, por meio de suas escolhas. A esse respeito, Bourdieu (2007) afirma que:

Essa idéia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de *espaço*, conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e *entre*; por exemplo, várias características dos membros da pequena-burguesia podem ser deduzidas do fato de que eles ocupam uma posição intermediária entre duas posições extremas, sem serem objetivamente identificáveis e subjetivamente identificados com uma ou com outra. (BOURDIEU, 2007, p. 18 e 19)

Ainda, segundo Bourdieu (2007, p.51), a noção de *campo de poder* foi criada para “dar conta de efeitos estruturais que não podiam ser compreendidos de outro modo”. Para o autor, todo campo é o lugar de relações de força e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las.

Paula (2003) afirma que a sociedade, ou espaço social para Bourdieu, permite a existência de vários ‘campos’, estruturados de forma autônoma e diferencial, e definidos por uma

lógica particular de funcionamento. Essa lógica estrutura as diversas interações ocorridas no ‘campo’, que definem os modos como os agentes podem manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço específico. Dessa forma, o ‘campo’ é um espaço de possibilidades, de correlações de forças e conflitos, como um jogo em que os participantes se enfrentam de acordo com sua posição relativa na estrutura, se valendo de recursos diferenciados e segundo leis específicas (BOURDIEU, 1998)

Conforme Bourdieu (2007) reafirma,

o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. (BOURDIEU, 2007, p. 52)

Dito isso, buscamos analisar os espaços sociais familiares e escolares sob a noção de *campo* e compreender de que forma os agentes educacionais, por meio de suas práticas, atuam nesses campos sociais. Portanto esse estudo sobre a produção da qualidade de ensino no CTUR requer uma atenção especial ao Colégio Técnico da UFRRJ, aos agentes educacionais envolvidos nesse processo e à inter-relação entre família e escola.

2.1 A família

Entendemos que a família tem sua função social determinada por necessidades também sociais, por isso deve garantir o provimento das crianças e educá-las para que desenvolvam, entre outros fatores, valores e comportamentos desejados pelos próprios pais e compatíveis com a sociedade em que vivem. A organização dos grupos familiares sofreu transformações profundas no decorrer da história das sociedades, entretanto essa condição histórica manteve o papel fundamental exercido pela família na estrutura social. De maneira geral a família é também a responsável pelo processo de socialização de seus sujeitos e forte transmissora de valores ideológicos.

Assim, no *family discourse*, discurso que a família faz sobre a família, a unidade é concebida como um agente ativo, dotado de vontade, capaz de pensamento, de sentimento e de ação e apoiado em um conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas: universo no qual estão suspensas as leis corriqueiras do mundo econômico, a família o lugar da confiança (*trusting*) e da doação (*giving*) – por oposição ao mercado e à dádiva retribuída – ou, para falar como Aristóteles, da *philia*, palavra que traduzimos freqüentemente por amizade e que designa de fato a recusa do espírito calculista; o lugar onde se suspende o interesse no sentido estrito do termo, isto é, a procura de equivalência nas trocas. O discurso comum freqüentemente (e, sem dúvida, universalmente, inspira-se na família de modelos ideais das relações humanas (em conceitos como os de fraternidade, por exemplo), e as relações familiares em sua definição oficial tendem a funcionar como princípios de construção e de avaliação de toda relação social. (BOURDIEU, 2007, p. 126)

A educação transmitida pela família, sobretudo com o advento da industrialização, acabou por não mais contemplar todas as demandas de uma sociedade que se tornava cada vez mais complexa, principalmente dado ao volume de conhecimento acumulado pelo homem e

necessário ao funcionamento das sociedades industriais. Com o surgimento de outros espaços de socialização e transmissão de conhecimentos, o papel da família como instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade transformou-se. Nos dois últimos séculos a escola passa a ocupar lugar central na formação das novas gerações, principalmente com a obrigatoriedade e a universalização do acesso ao ensino fundamental. A função da escola se amplia e se diversifica, assumindo algumas das funções anteriormente exclusivas da família, pois, agora, compete à escola não só instruir como também educar. O acesso à escola passa a ser planejado e a escolaridade aos filhos acompanhada pelas famílias que percebem os benefícios advindos do êxito escolar dos filhos.

A influência da família na escolarização dos filhos está condicionada, porém, a fatores externos, determinados pelo processo de modernização que atua sobre o sistema educacional, e a fatores internos à própria família, tais como a organização da estrutura familiar e ao significado que a formação escolar dos filhos tem para os membros da família (ROMANELLI, 2003). Assim, o acesso à escola, a permanência dos filhos no sistema educacional e a produção do sucesso escolar estão fortemente vinculados às perspectivas familiares em relação à escolarização dos filhos e às condições materiais e culturais das famílias.

Para compreendermos melhor como as famílias planejam a escolarização dos filhos temos que considerar que as famílias se valem de múltiplas interações sociais para se constituírem. Segundo Bourdieu (1999) o grupo familiar tem um papel determinante na manutenção das relações sociais e, por isso, torna-se a grande responsável pela transmissão da herança cultural para os filhos. A formação da herança familiar é construída e mediada por meio das relações intrínsecas ao grupo social familiar, mediante a transmissão de valores, costumes, normas sociais e ideologia. A partir desse conjunto de relações estabelecido no seio das famílias podemos entender que, de modo geral, a família torna-se responsável pela difusão do que Bourdieu conceituou como *capital*.

Paula (2003) explicita que o conceito de *capital* ocupa lugar central na obra de Bourdieu e, afirma, ainda, que a analogia semântica com o conceito marxista refere-se às propriedades similares do ‘capital’: pode ser acumulado mediante operações de investimento, transmitido por herança e permite ao seu possuidor extrair lucros segundo aplicações mais rentáveis. Bourdieu classifica o *capital* em quatro tipos: o econômico, referente à posse de bens materiais; o social, baseado no patrimônio de relações sociais; o cultural, que refere-se à posse de bens culturais e o simbólico, representativo da cultura.

Os capitais são bens simbólicos valorizados pelos agentes de cada campo específico, cujo acúmulo favorece seus possuidores na disputa de posições no campo. O capital é a forma dominante referente a cada campo, e que se consolida segundo sua estrutura e volume, que hierarquizam as posições e práticas dos agentes, de acordo com princípios de diferenciação ou de valoração das diferenças em relação ao campo onde estes interagem. (BOURDIEU, 1979, p.128 e 129).

Conforme Romanelli (2003), o processo de reprodução social efetuado pela família, que configura-se como um investimento na formação dos filhos, inclui tanto a transmissão dos diferentes tipos de capital como auxílio material que as famílias dão aos filhos durante a escolarização. Esse investimento das famílias se concretiza nas várias formas de apropriação de bens culturais e não-culturais, ou seja, o volume de cada tipo de *capital* adquirido ao longo da socialização familiar e, mais tarde, escolar vai determinar e promover diferenciações entre os alunos. Portanto, nessa perspectiva, torna-se necessário examinarmos as condições econômicas e culturais das famílias, traçando um perfil sociográfico das mesmas.

2.1.1 O perfil sociográfico das famílias

Considerando que é na interação familiar que se forma o *habitus*, conhecer o ‘mundo natal’ é peça fundamental para conhecermos também os alunos. Daí a importância de investigarmos o perfil sociográfico das famílias e analisarmos esse conjunto de ações familiares que constroem, juntamente com a escola, o *arbitrário cultural* dos alunos. Assim, convidamos os pais a, também, responderem a um questionário.

A amostragem dos questionários dos pais foi composta por 74 respondentes, ou seja, 62% dos pais dos alunos do 1º ano. Dentre estes 74 questionários, 51 foram respondidos pelas mães, 16 pelos pais, dois pelos padrastos, três por outros responsáveis e em dois não obtivemos resposta.

Um fato que merece destaque é o percentual elevado de mães (74%) que preencheram o questionário, sendo elas as principais acompanhantes da trajetória escolar dos filhos, comprovando o fato de ainda caber à mulher a tarefa de responsabilizar-se pela vida escolar das crianças e jovens da família. Quanto à forma como ocorre a participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos, constatamos, na população investigada, um elevado comprometimento daqueles, visto que 61% das mães e 39% dos pais declararam auxiliar os filhos integralmente. Ainda a esse respeito 34% das mães e 31% dos pais afirmaram manter-se informados e apenas 20% dos pais e 3% das mães disseram não se envolver na vida escolar dos filhos.

Quanto à estrutura familiar, observamos que a maioria dos alunos investigados vive em famílias nucleares, compostas por pais e filhos. Em 60% dessas famílias há dois filhos, em 23%, apenas um filho e em 16%, três filhos, e 58% dos pais se declararam casados e 26% divorciados ou separados.

Tais dados nos permitem constatar uma das mudanças de comportamento já bastante difundida nas camadas médias da sociedade brasileira: a constituição de um núcleo familiar cada vez menor, valendo-se da redução da prole como estratégia de ampliação dos investimentos nos filhos – apenas um ou dois em 83% das famílias. Cabe também destacar a manutenção do vínculo conjugal na maioria (65%) dos casos e quando este se dissolve o filho geralmente permanece com a mãe (91%).

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, o nível de mais alta titulação é o ensino superior: 26% deles possuem diploma de Ensino Superior, dentre esses, 4% possuem Especialização, 6% possuem Mestrado, 3% possuem Doutorado. Cabe destacar que 18% começaram, mas não concluíram a faculdade. A grande maioria dos pais, ou seja, 46% só cursaram o Ensino Médio e 15% concluíram somente o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os dados mostram, ainda, que apenas 2 pais nunca estudaram. Quando se referem às mães, observamos que 28% possuem diploma de Ensino Superior, dentre elas 8% possuem Especialização, 3% possuem Mestrado e 3% possuem Doutorado. Em contrapartida, há 50% de mães que cursaram só o Ensino Médio, 8% que só cursaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental e apenas uma mãe declarou que nunca estudou. Vemos que pais e mães possuem escolarização semelhante, em todos os níveis, sendo este um dado que contribui para um desempenho escolar mais elevado dos alunos, visto que o grau de escolaridade dos pais influencia na formação escolar dos filhos.

Ao analisar o perfil sociográfico das famílias, é importante salientar que são os aspectos sócio-culturais os mais importantes para a transmissão do *capital* cultural valorizado pela escola. Obviamente não podemos desprezar a importância do *capital econômico* como elemento facilitador da aquisição do *capital cultural*, pois permite a compra de equipamentos e livros, o acesso a cursos, atividades e instituições, e custeia viagens e programas. Porém, temos que destacar que fatores como a escolaridade dos pais, seu acesso aos bens culturais e à informação, o tempo empregado na educação dos filhos e a participação na vida escolar dos mesmos são fatores essenciais no processo de transmissão e apropriação do capital cultural

pelos filhos, com reflexos diretos no desempenho escolar. Assim, apenas a posse de *capital* econômico não garante trajetórias escolares bem sucedidas, mas sim uma série de investimentos familiares que exigem principalmente tempo e cuidado no acompanhamento dos estudos dos filhos.

2.1.2 O papel das famílias na produção do *capital* cultural

No sentido amplo, antropológico, a cultura resulta do esforço humano para construir sua existência e é isso que caracteriza os diversos agrupamentos humanos. Cabe, ainda, considerar o conceito de cultura, em sentido estrito, como a produção intelectual de um povo, expressa nas práticas sociais, nos costumes, nos hábitos alimentares e nas produções filosóficas, científicas, artísticas e religiosas, destacando-se, por conseguinte, a representação simbólica que o homem faz da realidade. É justamente pela educação (familiar e escolar) que os bens simbólicos – representativos da cultura – podem ser transmitidos, valorados e transformados.

Para se entender a importância das famílias na transmissão do capital cultural é necessário ter em mente o conceito de *estratégia* observado por Bourdieu (2007) em seus estudos a respeito da reprodução social. Segundo o autor, a estratégia representa um modo de agir indispensável para se adaptar a situações novas e variáveis. Assim, as estratégias estão presentes em todos os grupos sociais e funcionam como instrumentos táticos que possibilitam a adaptação a novos momentos históricos e sociais. A esse respeito, Bourdieu (2007) comenta que:

As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis (como é hoje o caso do Japão desde a Segunda Guerra e, em grau menor, o da França). (BOURDIEU, 2007, p. 35 e 36)

Em vista disso é possível afirmar que cada família transmite às novas gerações o patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados, e para isso utiliza estratégias específicas, numa tentativa de manter ou elevar sua posição social. Como vivemos em uma sociedade dividida em classes, em que predominam relações de dominação, o acesso aos bens culturais não é o mesmo para todos e, conseqüentemente o *capital cultural* acumulado por cada um também será diferente. O atual modelo econômico, principalmente nas últimas décadas, passou a exigir das famílias um empenho maior e novas estratégias no sentido de garantir aos filhos um grau de escolaridade cada vez maior, assim como o acesso a instituições escolares que ofereçam um ensino de melhor qualidade, a fim de enfrentar a competição acirrada no mercado de trabalho.

Sabemos que o mundo sócio-cultural é um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, a criança ao nascer, encontra um mundo de relações e valores com modelos de comportamento e diferentes expressões sociais. A aprendizagem da língua materna, a maneira de se alimentar, de brincar e até mesmo a forma de manifestar as emoções, tudo, enfim, está instituído, e dirige, de certa forma, as atitudes humanas, das mais simples às mais elaboradas.

Essa assimilação cultural, que está impregnada nas mais diversas ações humanas, é vista por Bourdieu (2007) como uma forte demonstração do que o autor conceituou de *habitus*.

Os “sujeitos são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. Para dar um exemplo no âmbito da educação, o senso do jogo torna-se cada vez mais necessário à medida que, como é o caso na França e também no Japão, as escolas se diversificam e se misturam (como escolher entre um estabelecimento de renome em declínio e uma escola inferior em ascensão?). Os movimentos da bolsa de valores escolar são difíceis de antecipar e aqueles que podem se beneficiar, através da família, dos pais, irmãos ou irmãs etc., ou de suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferenciado, atual e virtual, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social. (BOURDIEU, 2007, p. 42)

As famílias que, por intuírem, de certa maneira, esse ‘senso do jogo’ investem na acumulação do *capital cultural* dos filhos, proporcionando-lhes a possibilidade de acumular bens simbólicos, tanto por meio da inculcação do *habitus*, num trabalho realizado desde a primeira infância, como por meio da aquisição de bens materiais específicos que acabam por produzir, também, bens simbólicos. Em vista disso, nossa investigação detectou a preocupação dos pais em disponibilizar para os filhos bens materiais, associados ao consumo cultural, comuns aos jovens desta faixa etária e ao padrão sócio-econômico destas famílias.

Comprovando tal tendência, as famílias investigadas declararam que possuem em suas residências bens de comunicação. Verificamos que 100% possuem televisão, sendo que 82% possuem mais de um aparelho e 97% têm aparelhos de som. Em 80% das residências há videocassete e em 86%, aparelhos de DVD. Cabe destacar o acesso à tecnologia digital, pois em 76% das residências há pelo menos um computador e, visto que 91% das famílias investigadas declararam ter telefone fixo, há a possibilidade do acesso à internet no meio doméstico.

Sabemos que esses aparelhos de comunicação representam bens simbólicos que agregam valor aos seus possuidores, além de permitirem acesso ao lazer e à informação no âmbito doméstico. É interessante observar na caracterização das práticas culturais referentes ao uso de novas tecnologias que a grande maioria das famílias já as integrou à vivência cotidiana, fazendo com que esses recursos tecnológicos representem outras possibilidades de acúmulo de *capital cultural*.

No tocante à carga informacional, percebemos que a grande maioria dos pais assiste a noticiários pela televisão (97%) e afirmam ler jornais regularmente (60%). Como a mídia vem ganhando importância na vida dos habitantes das sociedades globalizadas, contribui de forma cada vez mais efetiva na formação da subjetividade coletiva, definindo e consolidando crenças e valores, antes só ditados por instituições como a família e a escola. Portanto, o acesso a esses bens e equipamentos permite que os jovens se apropriem de novas ‘culturas’.

As questões referentes ao perfil sócio-cultural das famílias demonstram que apenas 20% dos pais, em média, participam de atividades associadas a eventos culturais. No entanto, quando questionados a respeito da programação que assistem na televisão, verificamos que

muitos deles, 68% assistem a filmes e seriados, 77% assistem a documentários e 75% a programas de entrevistas, 63% assistem a shows de músicas e 68% assistem a novelas e programas humorísticos. Esses dados nos permitem constatar que, embora poucos pais saiam de suas casas para participar de eventos culturais, a maioria das famílias se preocupa em ter momentos de entretenimento no seu dia-a-dia, seguindo a cultura televisiva.

Quando questionados se costumam viajar nas férias, 18% afirmam viajar todo ano e 42% responderam que às vezes viajam. Perguntados a respeito da frequência com que saem com as famílias para atividade de lazer, pudemos observar que, em média, 25% das famílias freqüentam, uma a duas vezes por ano, shoppings, parques, bares e restaurantes, clubes, eventos esportivos, cinema, teatro, show de música e centro cultural.

Esses dados são expressivos quando observamos o papel das famílias na transmissão cultural para os filhos. Segundo Bourdieu (2004) o *habitus* não poderia ser compreendido como um conceito estanque, que explicasse o social, independentemente de outros fatores. É por isso que o sociólogo francês fala em *capital social*, *capital cultural* e *capital escolar*, além de usar somente o critério do *capital econômico*. Todos esses fatores contribuem na formação do *habitus*. Assim, analisamos os costumes familiares no que diz respeito aos bens culturais socializados no seio das famílias e que passam a fazer parte integrante da constituição de cada um.

2.2. A escola

Na estrutura social, cabe ao grupo familiar a função primeira de inserir o indivíduo na comunidade, mas devido à complexidade das sociedades modernas, a família não é mais capaz de prover sozinha todo esse processo de socialização que pressupõe, além da formação global dos indivíduos, seu desenvolvimento intelectual. A escola passa a ser, então, uma outra importante agência de socialização e sua ação tornou-se cada vez mais abrangente, exercendo considerável influência na formação integral do ser humano, visto que é a instituição especificamente organizada para transmitir às crianças a herança cultural da sociedade. Cabe, também, observar que não se pode compreender a escola fora do contexto social, econômico e político em que está inserida. Conseqüentemente, a instituição escolar não transmite apenas conhecimentos intelectuais, mas desenvolve nos alunos formas de pensar, atitudes e comportamentos, de acordo com as normas de conduta e com os valores morais que, além de fundamentar as práticas sociais vigentes, são condizentes com a ideologia dominante.

A esse respeito, também afirma Bourdieu:

“A escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para sua própria reprodução, pelo fato de que, entre outras razões, os agentes têm o domínio de sua própria reprodução. Dito isto, o campo escolar está submetido a forças externas.” (2004, p. 58 e 59)

Portanto, assim como a família, a escola tem um papel conservador inquestionável, visto que realiza suas práticas a partir de condicionantes sociais. Ao analisar os fenômenos escolares à luz da influência da sociedade sobre o sistema escolar, Bourdieu (2004) denuncia que a instituição escolar *reproduz* os privilégios existentes na sociedade beneficiando aqueles que já são favorecidos social e culturalmente.

2.2.1. A reprodução das desigualdades sócio-educacionais

A escola, apesar de atuar como legitimadora da ordem social ao nível da ideologia, não é percebida como tal e pode, com facilidade, encobrir as diferenças sociais que nela estão presentes, camuflando nas suas próprias contradições as representações ideológicas que veicu-

la. Por isso é tão comum que se pense a escola como forte instrumento de equalização, ou seja, a escola seria capaz de desfazer as injustiças sociais se desse as mesmas oportunidades a alunos pertencentes a diferentes classes sociais. Entretanto, podemos observar pelos índices gerais de desempenho dos alunos brasileiros em provas de aferição de conhecimentos que não basta universalizar o acesso à escola para que se democratize o conhecimento.

Neste sentido, Bourdieu (2002) foi pioneiro ao analisar o processo educacional formal a partir de condicionantes sociais e familiares. Ao afirmar que a escola reproduz as diferenças sociais, perpetuando o status sócio-econômico-cultural dos agentes, o sociólogo desfaz a crença de que a escola, por si só, poderia equalizar essas diferenças advindas do *habitus* dos alunos:

O sistema escolar (...) mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2002, p. 37)

O sistema escolar é um dos meios mais eficazes de transmitir e, concomitantemente, manter o conhecimento cultural acumulado, porque, segundo Bourdieu (2002), esse sistema fornece aparência de legitimidade às desigualdades sociais, reafirmando privilégios existentes na sociedade, por meio de práticas pedagógicas. A herança cultural, que cada um recebe de suas famílias, mais por vias indiretas que diretas, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar. No entanto, essas diferenças individuais são tratadas como desigualdades escolares porque o sistema educacional acaba por privilegiar a cultura dominante.

Segundo a ótica bourdieusiana, poderíamos afirmar que a escola, fundamentalmente, reforça as desigualdades sociais preexistentes, mesmo que pretenda empreender uma pedagogia universalizante. O argumento do autor é o de que a escola comunica-se pedagogicamente com os alunos por meio de um código próprio, nem sempre explicitado, e dominado plenamente apenas por aqueles que são capazes de com ele interagir por possuírem habilidades e referências culturais muito próximas daquelas desenvolvidas e valorizadas na instituição escolar.

Sendo assim, embora a escola seja única, as crianças de ‘mundo natal’ diverso posicionam-se de forma diferente com relação ao ensinamento transmitido. As crianças vindas das classes sociais privilegiadas recebem uma educação familiar com conteúdos e valores muito próximos aos dos adotados e valorizados pela escola e perceberão, com facilidade, esse arbitrário cultural apresentado pela instituição escolar. Por outro lado, as crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas social e economicamente estariam muito distantes desse arbitrário cultural escolar e, diante dessa distância entre seu ‘mundo natal’ e o escolar, ficariam bastante desambientadas, o que, de certa forma, dificultaria se apropriarem dessa cultura escolar.

Em outros termos, através da distribuição das propriedades, o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida. (BOURDIEU, 2004, p. 160)

Por conseguinte, o espaço social representado pela escola é local propício para se veicular, reforçar e legitimar os valores sociais vigentes. Bourdieu (2004) sustenta que a escola implementa um modo particular de se relacionar com a cultura e com o saber, por meio de estratégias e práticas escolares específicas, de modo que acaba por exercer a chamada *violência simbólica* ao impor idéias, práticas e saberes, enfim, todo um arbitrário cultural escolar de dominação.

A violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, *segundo as formas*, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável (essa é uma função do eufemismo). A força da forma, esta *vis formae* de que falavam os antigos, é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral. (BOURDIEU, 2004, p. 106)

Por meio da *violência simbólica*, que dissimula a imposição da cultura dominante sobre a classe dominada, a escola encobre as desigualdades de *habitus* de classe e pretende transformá-lo em desigualdades naturais. Isso se dá por diversos motivos, entre os quais podemos citar: tanto os formuladores das políticas públicas educacionais como os professores de maneira geral, são detentores de *capital* cultural, tidos como de prestígio; a escola, por sua vez, assume procedimentos ligados a critérios da cultura dominante que vão desde a formulação dos currículos até os sistemas de avaliação que adotam. Dessa forma, os critérios escolares acabam por intensificar as distinções sociais.

A estrutura burocratizada da instituição escolar é pensada e organizada a partir de procedimentos pedagógicos aparentemente neutros, entretanto basta um olhar mais atento para percebermos que até mesmo as referências lingüísticas adotadas como padrão na comunicação escolar são decodificadas de forma diferenciada pelos alunos, que pertencem a mundos sociais diversos, com experiências diferentes, de modo que, expressam-se, também, de forma diferente, demonstrando possuírem um outro ‘arbitrário cultural’, muitas vezes distante do valorizado no sistema escolar. Assim,

(...) o sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos. O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 42)

A consequência direta desse modelo de educação formal são as discrepâncias entre as trajetórias escolares dos alunos. A justificativa freqüente para se explicar essas diferenças entre sucesso e fracasso escolar estaria centrada na crença das ‘desigualdades naturais’, supondo o sucesso dos bons alunos como qualidades inerentes ao próprio ser e, atribuindo aos alunos com médias insatisfatórias no sistema escolar o rótulo de incompetentes. Dessa forma, escamoteia-se o papel da escola na reprodução do fracasso escolar de amplas parcelas do alunado e, do mesmo modo, pode-se questionar seu efetivo papel na produção do sucesso escolar de uma parcela reduzida de estudantes.

2.2.2. O efeito-escola

As reflexões de Bourdieu (2007) acerca da pedagogia escolar partem da constatação de que há uma relação intrínseca entre origem social e sucesso ou fracasso escolar. Se por um lado, a escola está condicionada pelas influências da sociedade capitalista, dividida em classes e, como consequência, reforça e perpetua as diferenças sociais, por outro lado, a escola, vista e analisada com a noção de *campo*, pressupõe ser, também, palco de lutas, de modo que possibilita, segundo Paula (2003), uma luta concorrencial pela apropriação de diferentes capitais, no sentido de manter ou transformar a ordem social estabelecida.

A esse respeito Bourdieu defende que:

(...) se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 2007, p. 27)

Neste sentido, recorremos aos estudos de Cousin (1998) para resgatar o papel fundamental da escola para a promoção do sucesso escolar. Mesmo reconhecendo a forte correlação entre origem social e desempenho escolar, este sociólogo demonstrou, através de suas pesquisas, que as próprias instituições escolares são, em grande medida, as responsáveis pelo sucesso escolar de seus alunos, cabendo ao corpo docente a responsabilidade direta da situação da escola.

Essa atribuição ao papel do professor na escola está fortemente relacionada ao poder que lhe é conferido de articular os mais variados aspectos acadêmicos para a construção, junto aos alunos, de uma trajetória escolar de sucesso, além de ser reconhecidamente o agente educacional dotado de preparo suficiente e sensibilidade aguçada para perceber as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.

Cousin (1998) afirma, ainda, que a estabilidade do corpo docente é uma das bases de sustentação de uma boa escola. No caso específico do CTUR, o ‘efeito-escola’ pode ser percebido a partir de várias atuações da instituição para a construção do sucesso escolar. Os professores, em sua maioria, possuem uma boa formação acadêmica, cabendo destacar o incentivo e o investimento que a instituição vem dando à capacitação dos professores em cursos de mestrado e doutorado. Além disso, os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva à instituição escolar. Esses fatores, inequivocamente, são responsáveis por uma série de ações que contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

A boa formação acadêmica dos professores do CTUR lhes garante uma consciência profissional abalizada e, lhes confere autonomia para tomar as decisões necessárias, inerentes ao desempenho de seu trabalho, incluindo as mais cotidianas, desde a metodologia adequada ao ensino dos conteúdos de suas disciplinas, passando pela avaliação do processo ensino/aprendizagem, até as tomadas de decisão mais amplas, como a implementação de novos cursos no colégio ou a forma de aplicação direta de políticas públicas educacionais no âmbito escolar.

Essa qualificação do corpo docente do CTUR, aliada à permanência e à infra-estrutura escolares, permite aos professores empreender ações de cunho pedagógico que conferem qualidade ao processo ensino/aprendizagem. De maneira geral, os professores dispõem de tempo para atendimento particular aos alunos e a escola conta, ainda, com uma complementação educacional, através de monitorias nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, coordenada pelos professores. Essa preocupação com a aprendizagem do aluno concretiza-se

no seu bom desempenho escolar, que pode ser observado a partir das médias anuais obtidas pelas turmas e confirmado pelo número de alunos que ingressam no colégio e concluem os cursos no tempo previsto. Além disso, os professores promovem pequenas visitas de cunho educativo e técnico com seus alunos, pois o CTUR disponibiliza transporte para esse fim.

Ações como as descritas acima reafirmam que uma educação de qualidade não está centrada exclusivamente na quantidade de recursos tecnológicos de que uma escola dispõe, mas, acima de tudo, uma boa escola se faz com profissionais preparados e comprometidos em colaborar com a construção de trajetórias escolares de sucesso para seus alunos, conferindo à escola um espaço privilegiado de produção de ensino de qualidade.

2.3. Os professores

No estudo da estrutura escolar, percebe-se a coexistência de dois grupos distintos, mas interdependentes: os educadores e os educandos. Essa interdependência se estabelece desde o início do processo escolar, e apesar dessas relações variarem no correr dos tempos, o professor é, e sempre será, fundamental para desencadear o processo educativo. Por conseguinte, a consciência da importância do trabalho pedagógico requer do educador uma compreensão abrangente dos mecanismos da escola inserida em uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a percepção das contribuições dos estudos de Bourdieu acerca da escola, também como um ‘campo de forças concorrencial’, poderá contribuir para uma atuação mais consciente dos professores.

A partir dessas contribuições legadas por Bourdieu, os docentes, com uma consciência mais clara a respeito da forma particular como os alunos percebem, muitas vezes, seus discursos, podem com eles travar um novo diálogo e orientá-los de maneira mais eficaz para a busca do conhecimento, num trabalho de cooperação para trajetórias escolares de sucesso. Os professores podem, então, adequar o discurso pedagógico à realidade dos alunos.

A esse respeito, Almeida (2007) comenta:

Trata-se, assim, essencialmente de recomendações para que se explicita, na organização da aprendizagem, o que a mensagem escolar tem de arbitrária e para que se racionalize o discurso pedagógico de tal maneira que todas as crianças e jovens submetidos ao jogo escolar tenham condições de se apropriar dos instrumentos para jogá-lo com maestria. (ALMEIDA, 2007, p. 55)

Um ponto de partida para se investigar o papel dos professores é observar as escolas como espaços sociais, econômicos e culturais que estão fortemente ligados às questões de poder e controle, conforme explicita Paula (2003):

A sociedade, ou espaço social para Bourdieu, permite a existência de vários ‘campos’, estruturados de forma autônoma e diferencial, e definidos por uma lógica particular de funcionamento. Essa lógica estrutura as diversas interações ocorridas no ‘campo’, que definem os modos como os agentes podem manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço específico. Dessa forma, o ‘campo’ é um espaço de possibilidades, de correlações de forças e conflitos, como um jogo em os participantes se enfrentam de acordo com sua posição relativa na estrutura, se valendo de recursos diferenciados e segundo leis específicas (BOURDIEU, 1979, 1998).

Segundo Bourdieu (2004), a escola é um espaço social e político onde são travadas diversas lutas de cunho simbólico. Essas relações de força constituem a estrutura principal do espaço social e os professores são agentes fundamentais dessas relações porque cabe a eles, de forma objetiva ou subjetiva, fazer a mediação entre a construção coletiva e a construção indi-

vidual de cada discente. No entanto, mesmo as construções individuais não são produtos exclusivamente individuais, como poderíamos pensar a princípio, mas, sim, reflexos internalizados do mundo real objetivado. Uma das idéias fundamentais de Bourdieu (2004) sobre a construção das individualidades diz respeito ao conceito de *habitus*.

O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 2004, p. 158)

Nessa perspectiva bourdieusiana é que pretendemos analisar o perfil dos professores que responderam ao questionário a eles aplicados.

2.3.1. O perfil sociográfico dos professores

O corpo docente atual do CTUR é composto por 49 professores. Destes, 38 responderam ao questionário e, portanto, é esse o número de respondentes que compõem o *corpus* que será analisado.

Utilizamos questionários semi-estruturados e auto-aplicáveis cujas questões pretendiam focar desde características próprias da formação dos educadores até aspectos socioeconômicos e culturais dos docentes, passando, obviamente, pela análise do seu próprio fazer pedagógico em sua atuação cotidiana na escola.

A análise dos dados desses questionários sobre o perfil sócio-cultural dos professores revela que 65% deles lêem jornais frequentemente e 76% lêem revistas informativas, pelo menos duas vezes ao mês. Acresça-se a isso que os telejornais são assistidos regularmente por 95% dos professores e os noticiários rurais por 51% deles, fato este evidentemente justificado por tratar-se de uma investigação que inclui professores que atuam em um curso agropecuário. Com esses dados verificamos que os professores consideram importante acumular capital informacional e essa postura é condizente com a profissão do magistério.

Quando perguntados que tipo de entretenimento faz parte da vida cotidiana dos professores, 75% afirmaram que assistem pela televisão a filmes ou seriados, 86% a documentários e entrevistas, 67% a shows de músicas, 62% a programas esportivos e 48% a programas humorísticos. Ainda a esse respeito, 91% dos professores declararam que costumam ler por entretenimento, 30% responderam se dedicar à arte fotográfica e à pintura e 19% à música e canto.

Ainda em relação aos hábitos culturais dos professores, constatamos que, de três a quatro vezes por ano, 68% dos professores visitam livrarias e 47% freqüentam cinemas, mas os que freqüentam teatros são em menor número, somente 13%. Os que visitam museus ou centros culturais, pelo menos uma vez por ano, perfazem 25%. Constatamos, também, que 33% dos professores visitam exposições ou feiras agropecuárias, de uma a duas vezes por ano, 72% disseram freqüentar, de uma a duas vezes por ano, festas e casas de amigos, 84% bares e restaurantes, mais de duas vezes por ano, e 23%, em média, declararam ir a eventos esportivos ou a clubes, de três a quatro vezes por ano.

Merece destaque o fato de que 84% dos professores costumam viajar nas férias e que 43% deles já viajaram para o exterior. Todos esses dados a respeito dos hábitos de consumo cultural dos professores apontam para o valor dado por eles a atividades culturais e de entre-

tenimento que indicam uma constante ampliação e atualização nos volumes de *capital cultural* por eles acumulados.

Ao analisarmos os dados dos questionários referentes à renda familiar bruta dos professores, verificamos que 74% recebem de R\$ 2.000,00 a R\$ 4.400,00 e que 48% deles consideram que seus salários estão na média no mercado de trabalho. Por fim, constatamos que 55% dos professores têm de 30 a 49 anos de idade e, contrariando uma tendência de outras escolas agrotécnicas, 52% do professorado que respondeu ao questionário é do sexo feminino.

2.3.2. A formação e atuação dos professores

As análises que serão apresentadas, a partir dos dados que obtivemos das respostas dos questionários aplicados aos docentes, retratam o universo escolar desses professores, assim como a visão que eles têm a respeito dos alunos do CTUR e da relação família/escola.

Para avaliarmos melhor o papel desempenhado pelos professores como agentes educacionais co-responsáveis pelas trajetórias escolares dos alunos, tomaremos também, como referência os trabalhos desenvolvidos por Cousin (1998), com seus indicadores para avaliar as políticas institucionais escolares. Recorremos também ao estudo realizado por Perrenoud (2000), que sugere um referencial geral de competências do magistério, tais sejam:

- *organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
- *administrar a progressão das aprendizagens;*
- *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
- *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;*
- *trabalhar em equipe;*
- *participar da administração da escola;*
- *informar e envolver os pais;*
- *utilizar novas tecnologias;*
- *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e*
- *administrar sua própria formação contínua.*

Dos 38 professores que responderam ao questionário, pudemos constatar que desses, a grande maioria, 28 professores (78%) concluíram o Ensino Superior em Instituições Públicas renomadas, tais como: UFRRJ, UFRJ, UERJ, UFF. Esse dado aponta para a construção de uma escola de qualidade, porque, ainda, segundo Cousin (1998) o corpo docente seria, dentre outros três indicadores, o elemento mais influente para determinar a situação da escola. Acresce-se a esse dado o fato de que apenas 2 professores não prosseguiram seus estudos após o Ensino Superior e todos os outros têm outras titulações sendo 10 com Especialização, 23 com Mestrado e 3 com Doutorado. Desses, 20 lecionam no Ensino Médio, 16 nos Cursos Técnicos e 2 lecionam disciplinas no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos.

Outro dado relevante sobre os docentes diz respeito ao tempo de trabalho na função de professor e ao tempo de trabalho no CTUR especificamente. Pudemos constatar que 50% dos professores têm larga experiência na profissão, pois já atuam como docentes há mais de dezesseis anos, enquanto que apenas 8% trabalham há menos de cinco anos na escola. Acreditamos ser este um fator que acaba por trazer benefícios à escola, por permitir um intercâmbio pedagógico interessante e bastante rico, entre docentes experientes e docentes recém saídos da Universidade. Além disso, a constante capacitação do corpo docente, especialmente favorecida pela recente conclusão dos cursos de mestrado de vários professores por meio do PPGEA, da UFRRJ.

O domínio de línguas estrangeiras tem-se mostrado uma exigência no mundo contemporâneo e, de certa forma, os professores têm acompanhado essa tendência, visto que 68%

afirmaram ter razoável conhecimento da língua inglesa e 54% deles disseram ter razoável domínio da língua espanhola.

Averiguamos que 79% dos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, o que possibilita o empenho pessoal para o desenvolvimento do trabalho e que, na maioria dos casos (71%) têm uma carga horária máxima semanal de 20 horas-aula, podendo, portanto, dedicarem-se melhor ao estudo e ao preparo de suas aulas.

Ao serem questionados se tinham acesso a revistas acadêmicas, 29 professores (78%) afirmaram que sim, mesmo que esse acesso não seja patrocinado pela própria escola. Nesse quesito, cabe ainda destacar que 68% dos professores declararam que o tipo de livro que mais lêem são livros técnicos.

A partir desses dados podemos inferir que a maioria dos professores preocupa-se com sua constante atualização. *Administrar sua própria formação contínua* é prova de que o professor, ciente de que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser *atualizados*, adaptados a condições de trabalho em evolução” reconhece que seu trabalho destina-se a públicos que mudam e, em vista disso, os conhecimentos também necessitam de novas abordagens (PERRENOUD, 2000, p. 156). É exatamente essa formação continuada que imprime qualidade ao trabalho desenvolvido pelos professores do CTUR. Como estão sempre estudando, participando de congressos e seminários e apresentando trabalhos acadêmicos em outras instituições, acabam incentivando seus alunos, através do exemplo, a buscarem conhecimento.

Uma outra consequência advinda da formação acadêmica dos professores é que alguns, envolvidos com a pesquisa e a extensão universitária, colocam os alunos em contato com esse universo, por meio de programas institucionais da UFRRJ de fomentação à iniciação científica, e dessa forma, possibilitam *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*, despertando nos educandos o desejo de aprender e desenvolvendo o sentido do trabalho escolar.

Quanto às condições que a escola oferece para o desenvolvimento do trabalho, 82% dos professores consideram que o espaço pedagógico é adequado ao número de estudantes, 78% concordam que o material de consumo utilizado é o bastante e 67% afirmam que os equipamentos disponíveis também são suficientes. Entretanto essa situação não se mantém quando questionados a respeito das condições dos equipamentos utilizados para o desenvolvimento de aulas práticas nos cursos técnicos, já que somente 2 professores concordaram que os materiais são atualizados e bem conservados.

Segundo a opinião de 66% dos professores, a escola viabiliza, de modo limitado, o acesso dos alunos aos microcomputadores, evidenciando que a escola ainda não segue essa tendência tecnológica contemporânea, apesar de vários professores fazerem uso de ferramentas multimídia em suas aulas. A esse respeito, Perrenoud (2000) indica a necessidade de *utilizar novas tecnologias*, explorando as potencialidades didáticas desses recursos.

Os dados acerca das técnicas de ensino utilizadas demonstram que os docentes, em sua maioria, rejeitam as aulas expositivas e quando as utilizam, 59% afirmam que trabalham com a participação dos alunos. Aulas práticas e trabalhos em grupos desenvolvidos em sala de aula também fazem parte do cotidiano escolar. Em relação a essas práticas pedagógicas, Perrenoud (2000) relembra que cabe aos professores as competências de *organizar e dirigir situações de aprendizagem*, que envolvam os alunos em atividades que possibilitam o conhecimento e *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, desenvolvendo tarefas que contribuam para a cooperação mútua entre os alunos. Constatamos, ainda, em relação ao fazer pedagógico, que em suas aulas, os livros didáticos e ou manuais são utilizados por 50% dos professores, 38% utilizam apostilas e resumos e 20% utilizam trechos ou capítulos de livros ou artigos de periódicos, além das anotações feitas pelos alunos em seus próprios cadernos (32%).

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, 57% dos professores declararam aplicar trabalhos de grupos, 51% provas escritas discursivas, 23% trabalhos individuais e 17% testes objetivos. Perrenoud (2000) destaca, também, a competência de *administrar a progressão das aprendizagens* de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, a avaliação vista como um processo de investigação contínua que ajuda a garantir o alcance dos objetivos traçados, possibilitando intervenções no processo de aprendizagem dos alunos. A esse respeito, o CTUR promove tanto a avaliação cognitiva, como também a chamada avaliação afetiva, que pressupõe a observação de comportamentos atitudinais dos alunos, tais como assiduidade, participação e compromisso no cumprimento das atividades propostas.

Uma dimensão relevante na caracterização das práticas docentes aponta para uma considerável autonomia didático-científica, uma vez que 49% dos respondentes acenaram que possuem essa autonomia e isso favorece que outras competências enumeradas por Perrenoud (2000) como *participar da administração da escola e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* façam parte da vida escolar dos professores do CTUR. Destacamos que a existência de eleições diretas para a direção da escola assegura o estabelecimento de um jogo democrático que permite a todos os professores participarem, de forma mais ou menos intensa, da elaboração de um projeto de gestão institucional.

Outra preocupação dessa pesquisa foi apreender a percepção dos agentes educacionais em relação a seus alunos e suas famílias no contexto escolar. Com esse objetivo, formulamos questões específicas que indicavam possíveis características a respeito dos alunos. Persistem imagens positivas dos alunos, pois na opinião da maioria dos professores (94%) os alunos são considerados *críticos*, o percentual de professores que declarou que os alunos são *educados* é de 86%, e mais da metade dos professores pesquisados (59%) asseguram que os alunos são *estudiosos*. Em contrapartida 79% dos professores apontaram que os alunos são *agitados*, o que condiz com o comportamento padrão de jovens nesta faixa etária.

Questionados sobre a atitude das famílias, 64% dos professores disseram que as mesmas só participam da vida escolar quando são chamadas. Neste aspecto, percebemos que, segundo as competências relacionadas por Perrenoud (2000), o CTUR ainda precisa avançar e *informar e envolver os pais* de forma mais efetiva na construção dos saberes trabalhados pela escola.

No quesito referente à integração entre os cursos oferecidos no CTUR somente 37% dos professores consideraram que há articulação, sendo que 63% consideraram que há pouca ou nenhuma integração entre os cursos. Esses dados, possivelmente, revelam um reflexo da história da formação do colégio e apontam para a necessidade de reversão desse quadro de isolamento entre os cursos, o que poderia ser concretizado por meio da aplicação de competência que Perrenoud (2000) sugere: *trabalhar em equipe*.

Portanto, as análises feitas revelam que, apesar de algumas facetas do trabalho pedagógico ainda necessitarem de aprimoramento, através da construção coletiva, os professores do CTUR reconhecem seu papel fundamental como agentes educacionais e, por sua postura profissional comprometida com a educação e suas ações cotidianas do fazer pedagógico, assumem parte significativa da responsabilidade pela qualidade do ensino na escola.

Procuramos analisar, neste capítulo, como as famílias juntamente com a atuação dos professores promovem a qualidade do ensino oferecido no CTUR. Pudemos perceber que as famílias desenvolvem estratégias específicas para assegurar trajetórias escolares exitosas para seus filhos a par da transmissão do *capital* cultural requerido para isso. Constatamos, ainda, que os professores colaboram para que os alunos construam essas trajetórias escolares de sucesso e reafirmam, desse modo, a possibilidade de a escola ser um espaço de produção da qualidade de ensino, assegurando um ‘efeito-escola’ positivo.

No próximo capítulo, observaremos como a aquisição do *capital cultural*, com destaque para domínio da linguagem oral e escrita, entre outros fatores, possibilita o sucesso escolar dos alunos do CTUR.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO CTUR

No capítulo anterior, vimos o papel da instituição, principalmente do corpo docente, na manutenção da imagem de qualidade do ensino ostentada pelo CTUR, o que contribui para o chamado ‘efeito-escola’. Analisamos, ainda, como as famílias contribuem para que os jovens construam trajetórias escolares de sucesso, reafirmando, desse modo, a instituição investigada como uma escola de prestígio na região.

Neste capítulo, observaremos a aquisição do *capital* cultural como um dos fatores que possibilita o sucesso escolar dos alunos do CTUR, e utilizando os dados disponíveis traçaremos um perfil sociográfico dos estudantes. Entre os vários aspectos do *capital* cultural privilegiamos os referentes à aquisição dos hábitos de leitura e à atitude da escola em relação ao ensino de Língua Portuguesa, por entendermos que o domínio da leitura e da escrita é um *capital* cultural essencial ao sucesso escolar. Para isso nos valem de dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos, além dos obtidos nos questionários dos pais e professores.

3.1. O perfil sociográfico dos alunos

Para realizarmos esta investigação aplicamos um questionário a 110 alunos de 4 turmas do 1º ano dos cursos Médio/Técnico, oferecidos em regime de concomitância interna. Entre os alunos que constituíram a amostra, 48% estão matriculados no Curso Técnico de Agropecuária Orgânica, 24%, no Curso Técnico de Hotelaria e 28% cursam, exclusivamente, o Ensino Médio.

Desse questionário, selecionamos as questões que merecem destaque para construirmos um perfil sociográfico mais detalhado dos alunos. Foram observadas nas análises dos dados as implicações culturais e sociais vivenciadas no cotidiano destes jovens e suas interações no cenário escolar. Dessa forma pudemos detalhar o *capital* cultural por eles trazido e que é também responsável pela atuação desses jovens na construção do sucesso ou do fracasso escolar.

Os *capitais* adquiridos durante a infância e a adolescência, com ênfase prioritariamente no grupo familiar, constituem um arbitrário cultural distinto que seria visto como representação legítima do *habitus* individual de cada agente. Então, para analisarmos as respostas dos questionários aplicados aos alunos temos que levar em conta esse conjunto de ações familiares que constroem, juntamente com a escola, os capitais necessários para promover o sucesso escolar.

A maioria (86%) dos alunos investigados reside em zona urbana e somente 14% deles vivem em zona rural. Também constatamos que o alunado é composto por jovens de ambos os sexos, tendo em média 15 anos de idade, o que os levará, provavelmente, à conclusão do curso aos 17 anos. Segundo Abramovay & Castro (2003), esses jovens estão na faixa etária adequada à série escolar.

Analisando as trajetórias escolares dos estudantes percebemos que 52% dos alunos cursaram todo o Ensino Fundamental em escola particular, 28% em escola pública, 13% cursaram a maior parte em escola particular, 3% cursaram a maior parte em escola pública e os 4% restantes tiveram uma trajetória mista². Temos aí um indicador do investimento das famílias na escolarização dos filhos, visto que cerca de 65% dos alunos cursaram instituições privadas, de forma exclusiva ou majoritária. Esse dado associado ao fato da elevada disputa por vagas no vestibulinho do CTUR confirma que para ter acesso a uma instituição pública de

² Expressão utilizada para indicar que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e particular.

qualidade a família deve ‘investir’ na escolarização dos filhos. Ressaltamos que este investimento não significa somente matricular o filho em escolas privadas, mas necessariamente auxiliá-lo nos estudos, garantindo uma trajetória escolar sem interrupções, o que comprova a idade/série compatível dos estudantes investigados.

Constatamos, ainda, que muitos foram os motivos que levaram os alunos a estudar no CTUR. Dentre essas razões, destacamos que 96% dos alunos consideram o CTUR uma escola de prestígio, 87% declararam essa opção pela boa aprovação dos alunos no vestibular, 84% pela boa formação cultural que a escola oferece e 79% acreditam na eficiência dos métodos de ensino implementados na escola. Vemos assim que a escolha por uma escola que permite a aprovação no vestibular e oferece boa formação cultural e, provavelmente, por isso mesmo é prestigiosa, exigiu um investimento familiar que assegurou a classificação entre as poucas vagas oferecidas e o ingresso no CTUR. Ainda, a respeito da opção por estudar em um colégio técnico, verificamos que muitos alunos (41%) declararam que realmente querem ser técnicos, 27% ainda não se decidiram e 31% disseram que não desejam ser técnicos, confirmando o número de alunos matriculados exclusivamente no Ensino Médio. Logo, a opção pela escola técnica não é necessariamente uma escolha pelo ensino profissionalizante, mas uma estratégia para garantir boa escolarização no ensino médio.

Parece-nos também importante que os alunos, apesar da pouca idade, estão preocupados em manter-se informados a respeito dos acontecimentos gerais, sendo assim, 91% deles declararam assistir a telejornais e 55% afirmaram que lêem jornais, pelo menos uma vez por semana.

Destacamos, ainda, a preocupação dos alunos e de suas famílias em relação ao domínio de uma língua estrangeira, já que 36% dos alunos declararam ter bom conhecimento da língua inglesa e 42% disseram ter razoável conhecimento da língua espanhola. No questionário aplicado aos pais, verificamos que 18% das mães e 12% dos pais afirmam ter bom conhecimento da língua inglesa, 12% dos pais e 11% das mães declaram ter bom conhecimento da língua espanhola. Assim, apesar desse percentual ser significativamente inferior ao detectado em algumas das escolas mais prestigiosas da cidade do Rio de Janeiro (BRANDÃO, NERY & PAULA, 2004; BRANDÃO, MANDELERT & PAULA, 2005) não se pode negar o investimento familiar a esse respeito.

Em relação aos bens de comunicação que os alunos possuem em seus próprios quartos, verificamos que 63% têm televisão, 60%, aparelho de som, 30% possuem videocassete e também telefone. Outro item que nos chamou a atenção a respeito do uso de ferramentas tecnológicas é que 45% dos alunos investigados declararam que possuem seu próprio computador e desses, 43% são ligados à internet. Constatamos, com isso, que os pais percebem a importância de disponibilizarem para os filhos esses bens materiais que os colocam diretamente ligados a um consumo cultural cada vez mais presente em nossa sociedade e isso, sem dúvida, irá contribuir sobremaneira para a aquisição do *capital* cultural dos alunos. O acesso à internet, levado em consideração a uma população juvenil em que o ‘analfabetismo digital’ ainda é a regra, demonstra o diferencial destes jovens.

Como já mencionado anteriormente, o investimento familiar na construção de trajetórias escolares exitosas para os filhos é uma característica comum aos segmentos médios que vêem na escolarização dos filhos uma oportunidade de ascensão social por garantir melhores e mais amplas oportunidades no disputado mercado de trabalho. Esse investimento das famílias é marcado pela participação e presença dos pais na vida dos filhos, como constataram Brandão, Nery e Paula (2004) em estudo anterior realizado com jovens de duas escolas privadas no Rio de Janeiro:

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 usufruídas em conjunto 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, 1999, 1989). A presença e a participação dos pais é parte do investimento escolar e destaca-se como um diferencial em relação a outros estratos sociais, que irá influenciar na estrutura e no volume do capital cultural desses jovens mediante estratégias que garantam a reprodução do *habitus*, confirmando a centralidade do mundo natal nesse processo. (BRANDÃO, NERY E PAULA, 2004, p.4)

Questionados sobre o que fazem nos momentos de lazer, a grande maioria dos alunos (78%) afirmou que vai a festas ou casas de amigos; 75% declararam que vão a shoppings, cinemas, teatros ou espetáculos de dança, com relativa frequência; 60% disseram que vão habitualmente a restaurantes e 48% costumar ir a parques, praças ou clubes desportivos; os que disseram frequentar eventos esportivos, de uma a quatro vezes por ano, perfazem 52% e os que assistem a shows de música, com essa mesma frequência, somam 50%. Salientamos que as atividades de diversão ou culturais apontadas como as preferidas pelos alunos podem ser uma confirmação da localização urbana de suas residências, o que facilitaria o acesso dos jovens a esses espaços.

Também constatamos que a maioria dos jovens investigados (61%) revelou que costuma frequentar igrejas ou outros templos com relativa assiduidade e somente 17% afirmaram não ter esse hábito. Esse dado associado ao obtido no questionário dos pais acerca da orientação religiosa, informa-nos que os estudantes são originários de famílias que professam, respectivamente, a religião católica (47%) e evangélica (33%).

Quando questionados em relação à programação que assistem pela televisão, verificamos que os alunos dão preferência a filmes e seriados (98%), seguidos dos shows de música (79%), programas humorísticos, novelas e programas esportivos (70%), entrevistas (68%), documentários (66%) e programas de auditório (54%). Embora os meios de comunicação, com ênfase na televisão, tenham ampliado o volume e a estrutura do *capital* cultural dos jovens em geral, devemos considerar que a intermediação das famílias na construção desse *capital* é de suma importância.

Ainda em relação a essa intermediação cultural realizada pela família, também constatamos que, em média, os pais conversam sempre ou quase sempre com seus filhos sobre livros e filmes (71%), programas de TV (76%), exposições e museus (30%) e assuntos variados (90%). Conversam, também, com os amigos dos filhos (48%) e com os pais dos amigos (35%). A conversa familiar revela maior aproximação entre pais e filhos, contrariando o que, muitas vezes, tem sido propagado como novo modo de convivência familiar. A esse respeito há fortes indícios de que as relações sócio-afetivas são bastante cultivadas nas famílias investigadas e, constatamos, ainda, que 69% das mães supervisionam a vida escolar dos filhos. Esse dado confirma que, ainda hoje, como já analisado anteriormente, na maioria das famílias, cabe às mulheres a orientação escolar dos filhos.

3.2. A aquisição do capital cultural e a produção do sucesso escolar

Vimos que a importância do ‘mundo natal’ na produção do sucesso escolar do aluno não pode ser desprezada, tendo em vista que a estrutura e o volume do *capital* cultural que a família possui e transmite para o aluno é fator preponderante no desempenho acadêmico do estudante. Assim, a influência do *capital* cultural global das famílias é apontada como fator determinante para a conquista do êxito escolar. A esse respeito, Bourdieu (1999) afirma que:

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

Para Bourdieu (1999) a questão do desempenho escolar não depende de fatores isolados, sejam os individuais ou os escolares, como, por exemplo, o esforço do aluno ou o método de ensino, mas de um conjunto de determinações socio-culturais externas à instituição escolar. O autor deixa claro que:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (BOURDIEU, 1999, p. 55)

Segundo a visão bourdieusiana, a convicção de que o empenho pessoal é o único fator responsável pelo sucesso escolar acaba por encobrir o papel reprodutivista da escola, que além de repassar e reforçar valores das camadas mais favorecidas cultural e economicamente, reproduz, também, os modelos de diferenciação social presentes em uma sociedade dividida em classes. O sucesso na escola é avaliado segundo padrões pré-estabelecidos que favorecem crianças e jovens oriundos das classes médias e altas, visto que têm o acesso garantido ainda no mundo natal ao *capital cultural* valorizado pela escola e que compõem os critérios de avaliação de desempenho acadêmico. A adoção desses critérios, mais facilmente atingidos pelos alunos que já trazem esse *capital cultural* incorporado, acaba por escamotear as diferenças sociais que são reproduzidas na escola, com a falsa neutralidade dos conteúdos e práticas adotadas pela instituição escolar. A esse respeito Nogueira (2000), segundo as reflexões de Bourdieu, adverte que:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA, 2000, p. 83)

A escola, ao avaliar os alunos, utiliza-se de critérios aparentemente democráticos e neutros, como é o caso dos exames. No entanto, essas fórmulas supostamente neutras reforçam padrões que não são dominados por todos os alunos, e que por não constituírem seus *habitus* exigem, portanto, muito mais esforço dos alunos não aquinhoados com o mesmo volume e estrutura de capital cultural que os demais, dada a sua origem social. Ao aluno ‘esforçado’ não é dada a mesma importância que ao aluno considerado ‘inteligente’, e este, geralmente, por já possuir um *capital cultural* valorizado no mercado escolar, acaba por se destacar dos demais, mesmo que ambos obtenham sucesso escolar. Nem todos os professores percebem que para os alunos considerados ‘inteligentes’ a função da escola é muito mais referendar essas atitudes do que propriamente transmitir-lhes o conhecimento por meio dos recursos pedagógicos aplicados nas escolas.

Sabemos que as práticas culturais das famílias vão influenciar na transmissão do *capital cultural* para os filhos e, dessa forma, constituir o *habitus* que os acompanhará nas trajetórias escolares. Parece-nos relevante a quantidade de capital informacional que os pais possuem, mesmo que adquiridos através da mídia impressa, televisiva ou informatizada. Da mesma forma, o acesso dos jovens ao lazer, às novas tecnologias de informação e comunicação também são aspectos importantes a serem considerados na produção de uma trajetória escolar de sucesso.

Nessa perspectiva, analisamos os dados a respeito dos hábitos de estudo dos alunos do CTUR. Constatamos que 50% deles disseram possuir, em seu próprio quarto, mesa de estudo e afirmaram, ainda, que o local onde estudam com mais frequência é em suas próprias casas (87%). A maioria (57%) também declarou que estuda de uma a cinco horas por semana, sendo que os finais de semana foram apontados como o período que mais usam para esse fim. Mesmo que o tempo declarado para o estudo individualizado não pareça muito, é preciso considerar que a maioria dos alunos estuda em período integral e muitos deles (41%) declararam frequentar cursos de língua estrangeira e 15%, de informática. Ainda sobre esse assunto, 55% afirmaram cumprir as tarefas de casa sem atraso e demonstraram também assumir para si as responsabilidades escolares, visto que 88% responderam que fazem suas tarefas de casa sem que ninguém os obrigue. Observamos, também, que todos os alunos que disseram ter tido necessidade de recorrer ao apoio de um professor particular o fizeram por sua própria deliberação. Esses dados são semelhantes aos detectados em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro e comprovam que o aluno bem sucedido das ‘boas escolas’, sejam elas públicas ou privadas, localizadas na capital ou na periferia, têm atitudes bem próximas em relação ao estudo.

Esses fatos apontam para uma relativa autonomia dos alunos a respeito da construção de suas próprias trajetórias escolares, apesar de 85% terem dito que os pais conversam com eles, sempre ou quase sempre, sobre a continuidade dos estudos e 78%, sobre a futura profissão. A respeito da atitude responsável da maioria dos alunos, concordamos com Nogueira (2000, p. 141) ao valorizar essa prática como um “treinamento para a excelência e a autonomia intelectual” característica muito apreciada no ‘mercado escolar’ e, futuramente, no mundo do trabalho.

Essa conduta responsável e autônoma por parte dos jovens é um dos fatores que, certamente, contribuirá para a formação de uma trajetória escolar de sucesso, confirmada pela declaração de 95% dos alunos investigados que disseram nunca ter repetido de ano e de 73% que afirmaram estar suas notas na média, em relação aos colegas da turma. Tais atitudes podem ser reiteradas pela revelação de 77% dos alunos que afirmaram gostar de estudar e pela visão dos alunos sobre os professores, os quais demonstram domínio das disciplinas (89%), incentivam-nos a melhorar (71%) e estão disponíveis para esclarecer dúvidas (69%). Este perfil é comum a alunos com bom desempenho acadêmico que estudam em escolas de prestígio, conforme pesquisa coordenada por Brandão na cidade do Rio de Janeiro:

Estes alunos demonstram responder positivamente às demandas escolares sem depender de uma pressão exterior, provavelmente por terem adquirido uma autodisciplina fruto da internalização da importância dessas tarefas para seu bom desempenho escolar. Se a esses dados acrescentarmos a reação da maioria dos pais (80%) de apoiar os estudos do filho quando seu desempenho é baixo, temos indicadores da predominância de um estilo educativo das famílias que vai à direção da construção da autonomia dos estudantes (promovendo a autoavaliação). Este estilo afasta-se das práticas heterônomas mais comuns entre as famílias de baixa escolarização, como impor sanções, questionar a escola ou oferecer incentivos materiais, pouco assinaladas entre os nossos respondentes. (BRANDÃO, MANDELERT & PAULA, 2005, p. 751)

Todos esses fatores analisados no conjunto vão interferir no processo de aquisição dos saberes científicos e construção das disposições sociais que os jovens vão acumulando e, por conseguinte, contribuirão para estabelecer, ao longo da vida escolar, as relações de poder, submissão e seleção presentes em nossas escolas, seguindo, em certa medida, os modelos presentes em nossa sociedade.

A questão da seletividade nos parece bastante pertinente ao tema apresentado, uma vez que é na escola que o desempenho do aluno começa a ser percebido e ele, conseqüentemente, começa a ser classificado. No entanto, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar recai, muitas vezes, exclusivamente sobre o próprio aluno sem que sejam consideradas as condições objetivas que determinam esses resultados.

É bastante corrente a justificativa de que os diferentes desempenhos escolares dos alunos são o resultado de ‘desigualdades naturais’. Entretanto, na visão bourdieusiana essa explicação mascara as verdadeiras causas do fracasso escolar que estariam, de fato, centradas no seio da sociedade dividida em classes. Bourdieu (1999) ainda alerta para o fato de que:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (p.59)

Dito isso, confirmamos a necessidade de que para compreendermos o desempenho de um aluno e avaliarmos seu potencial, devemos sempre percebê-lo em sua trajetória pessoal e social, enfatizando as escolhas e os investimentos familiares na escolarização. Desse modo, procuramos analisar, por meio dos questionários, o *capital cultural* adquirido no mundo natal e a conseqüente formação do *habitus* nos jovens investigados, bem como o papel da escola na transmissão e ampliação do volume do *capital cultural* desses alunos, que apresentam uma trajetória escolar sem rupturas e marcada pelo sucesso acadêmico.

3.3. A leitura como capital cultural essencial ao sucesso escolar

Dentre os vários aspectos do capital cultural necessários à construção de uma trajetória de sucesso escolar destacamos o domínio da leitura e da escrita, principalmente por permitir uma relativa autonomia do estudante na ampliação constante do capital cultural e na própria construção das estruturas cognitivas.

Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o que significa ler? A condição preliminar de toda construção de objeto é o controle da relação muitas vezes inconsciente, obscura, com o objeto a ser construído (muitos discursos sobre o objeto na verdade não passam de projeções da relação objetiva do sujeito com o objeto). É aplicando esse princípio muito geral que pergunto: será que se pode ler qualquer coisa sem se perguntar o que significa ler, sem se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura? (BOURDIEU, 2004, p. 134)

Esses questionamentos feitos por Bourdieu nos levam, também, a refletir sobre o que constitui o ato da leitura. Muitas são as concepções de leitura presentes no cotidiano escolar e que podem ser sintetizadas em duas caracterizações que se complementam. Por um lado, podemos dizer que a leitura é a decodificação de signos lingüísticos, que se realiza através de aprendizado e, por outro, a leitura se configura por meio de um amplo processo de compreensão desses mesmos signos, no qual estão presentes elementos sensoriais, intelectuais, neurológicos, bem como culturais (MARTINS, 1989).

Partindo-se da constatação de que é na escola onde se aprende a pensar de forma sistemática e intencional, possivelmente, um dos elementos responsáveis pela qualidade de ensino esteja ligado à questão da leitura como força integradora dos saberes. A leitura, numa perspectiva transdisciplinar, permite experienciar, mesmo que de forma imaginária, situações as mais variadas que favorecem tanto a percepção de aspectos ligados a valores éticos e culturais e de conhecimentos diversos, como a apreensão do potencial expressivo da linguagem.

E é exatamente essa perspectiva da leitura que ajudaria o aluno a ter domínio não só da leitura da palavra, mas também da leitura do mundo como nos ensinou Paulo Freire (1988). Esse ponto nos interessa sobretudo: de que forma a leitura da palavra se conjugaria à leitura do mundo, transformando o aluno em leitor crítico, de modo que a leitura seria fator preponderante na formação do educando, relacionando saberes, desenvolvendo raciocínios, operacionalizando conteúdos e aguçando o pensamento crítico.

Considerando-se que o Ensino Médio constitui a etapa final da educação básica prevista na LDB 9394/96, espera-se que o aluno tenha acumulado saberes que o possibilitem a dar continuidade aos estudos, integrar-se ao mundo do trabalho e ainda participar, com cidadania, da vida em sociedade. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que tange aos objetivos propostos para a disciplina Língua Portuguesa, as ações realizadas *devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta* (MEC, 2008: 18). Isso equivale a dizer que a atual proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio aponta para que o aluno domine um saber lingüístico amplo, tendo como base a percepção dos significados embutidos nos atos comunicativos que permeiam nosso cotidiano e a reflexão sistemática da língua.

A esse respeito, Kuenzer (2005) afirma:

Promover o domínio das diferentes linguagens, portanto, passa a ser a finalidade primeira e a mais importante na escola; embora essa deva ser a finalidade que confere especificidade ao Ensino Fundamental, ficando para o Ensino Médio o desenvolvimento da autonomia intelectual e ética, infelizmente isso não ocorre. Portanto, caberá ao Ensino Médio consolidar esse processo, sem o qual a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas complexas não ocorrerá. (KUENZER, 2005, p. 81)

Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma perspectiva transdisciplinar, que pode ser consolidada através do ensino produtivo da língua. Em vista disso, nossa pesquisa investigou como os professores do CTUR que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira contribuem com suas metodologias específicas para instrumentalizar o aluno no domínio do idioma materno, especialmente no que diz respeito à leitura. Da mesma forma, investigamos como as características sociodemográficas da clientela ceturiana, incluindo as atitudes familiares relacionadas ao hábito da leitura, interferem na aprendizagem da língua portuguesa.

Pelas respostas dos questionários podemos aferir que muitos pais afirmam ler, regularmente, jornais (60%) e revistas de informações gerais (65%). Acresce-se a isso que 46% dos alunos declararam que possuem de vinte a cem livros em suas casas. Esses dados por si já apontam para uma atividade familiar bastante interessante no que diz respeito à construção do hábito da leitura enquanto exemplo para os filhos. Atentamos também para o fato de que 20% dos pais responderam que fazem da leitura de literatura/poesia uma atividade de entretenimento. Esse percentual apesar de não ser muito alto torna-se expressivo por tratar-se de um tipo de leitura que não é estimulada em nossa sociedade e constatamos que o exemplo dos pais junto à ação da escola já mostra dar resultados, visto que 92% dos alunos investigados disseram gostar de ler obras literárias. Afirmaram, ainda, 41%, terem lido, durante o ano, de três a cinco livros e 26% deles, mais de cinco livros.

Ao considerarmos a escola como o *locus* onde se constrói, por excelência, o conhecimento, não podemos deixar de avaliar as condições materiais e sócio-culturais de seus atores no processo educacional, tendo em vista que o acesso à cultura faz parte do processo de conquista do conhecimento. No entanto é o *capital* econômico que determina em grande medida a aquisição do *capital* cultural objetivado e do próprio *capital* social. É o *capital* econômico que propicia o acesso ao lazer, a compra de livros e revistas, as viagens de estudo e a aquisição de bens de consumo que proporcionam a ampliação dos aspectos culturais na vida dos alunos e de suas famílias, bem como conhecimentos valorizados pela escola e pela sociedade. Muitas vezes, é também o *capital* econômico que favorece a frequência a espaços que permitem a construção de uma rede de relações sociais, que podem vir a constituir um *capital* social a ser acionado quando necessário.

Dentre as possibilidades de acúmulo de bens sociais e culturais, sem dúvida, estaremos falando do acesso à leitura. A importância desse hábito enfatiza os padrões de qualidade valorizados na nossa sociedade, tal como afirmam Zilberman e Silva (1988):

É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade; configura-se, assim, como patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica. (ZILBERMAN E SILVA, 1988, p. 14)

Com nossa pesquisa, observamos que a maioria dos professores do CTUR dá à leitura a importância que lhe cabe na formação intelectual e cultural dos educandos. Constatamos que 90% dos professores incentivam os alunos a lerem, independentemente das disciplinas que lecionam. Essa informação pode ser corroborada através das propostas pedagógicas de vários professores da escola, que não os de língua e literatura, que incluem em seus planejamentos atividades de escrita e leitura tais como, dissertações, seminários, elaboração e apresentação de projetos e relatórios das áreas técnicas.

Outro dado a ser considerado diz respeito à frequência com que a maioria dos professores lêem jornais, demonstrando que 65% os lêem algumas vezes por semana. A leitura diversa de revistas também é significativa, 76% dos professores as lêem, pelo menos, uma vez por mês. Observamos, também, que a maioria dos professores afirma ler revistas acadêmicas (78%) e livros técnicos (68%), para enriquecimento de sua formação profissional. Verificamos, ainda em relação aos hábitos de leitura dos professores, que a grande maioria (91%) costuma ler por entretenimento e 74% deles costumam ler obras literárias.

Esses dados acima nos revelam que, diferentemente da pouca valorização para o ato da leitura em nossa sociedade, há uma atitude positiva dos professores do CTUR em relação à leitura, comum aos professores de escolas de prestígio. Parece-nos importante enfatizar que essa preocupação com o hábito da leitura é um compromisso da escola como um todo e esse exemplo dos professores que lêem é o que realmente funciona. Por isso a proposta da instituição no que se refere à leitura reforça a importância desta como elemento primordial ao bom desempenho acadêmico dos alunos.

Ressaltamos que a transmissão da herança cultural de nossa sociedade constitui a apropriação de *capital* cultural na formação do *habitus* de crianças e jovens e, ao percebermos que o processo educacional se desenvolve no bojo das relações sociais, experimentamos um enriquecimento coletivo por meio do conhecimento elaborado e recriado por meio do hábito da leitura. Neste ponto, enfatizamos a importância da literatura na veiculação de aspectos culturais de uma sociedade. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio *faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária* (MEC, 2008, p. 55).

Sabemos da importância de formar alunos-leitores e entendemos que disseminar a cultura do prazer da leitura não é tarefa fácil, nem tampouco pode se dar somente nas escolas, por isso, tanto o estímulo dos pais como o papel das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira são fundamentais para a aquisição desse hábito.

Assim, elaboramos questões específicas que foram respondidas pelos professores de língua e literatura. Ao serem perguntados a respeito da carga horária destinada ao ensino dessas disciplinas, três professores consideram-na suficiente, porém necessitando de uma melhor redistribuição de conteúdos e os outros a consideraram insuficiente para cumprir com qualidade o conteúdo programático.

Ao serem perguntados, também, se havia algo que diferenciasse o ensino dessas disciplinas no CTUR ao de outras escolas, todos os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira afirmaram que sim. Destacamos de suas respostas alguns pontos que merecem atenção: a equipe realiza um trabalho bastante coeso tanto em relação à definição dos conteúdos, como ao enfoque que é dado ao ensino, compatível com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que valoriza o trabalho com textos e, ainda, a percepção de que os alunos levam para as aulas um rico conhecimento.

Os depoimentos dos professores de língua e literatura do CTUR indicam seu comprometimento com a efetiva aprendizagem do aluno, mediante a aplicação de uma metodologia diferenciada que privilegia diversas experiências com a língua materna, o que estimula a participação dos alunos. Isto é explicitado no depoimento de uma professora³ que assinala que o diferencial do ensino dessas disciplinas é:

O investimento em projetos que estimulam a leitura e a redação, como o Clube da Leitura e a elaboração de jornais discentes. Além disso, o foco não se restringe ao ensino de tópicos gramaticais da língua padrão, mas se enfatiza a reflexão sobre a língua como uma entidade viva, cujo dinamismo está intimamente relacionado à sociedade e à cultura às quais está vinculada. Outro aspecto relevante é a prática do ensino da língua no viés interdisciplinar. O aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, expondo seu ponto de vista tanto nos textos escritos quanto nos textos orais produzidos por eles.

Por sua vez, outro depoimento⁴, além de apresentar opinião semelhante e reforçar o uso de metodologias que valorizam a autonomia do estudante, acrescenta:

A equipe de língua e literatura dessa Instituição não se centra somente no cumprimento do conteúdo, mas valoriza atividades extraclasse que tornem a matéria dada mais funcional, significativa para o discente. A preocupação com a formação discente não está voltada apenas para concursos, mas para a construção de um ser crítico, que saiba pôr em prática, em seu cotidiano, em sua relação com o outro, o que apreendeu enquanto aluno do curso ensino médio e enquanto pessoa, indivíduo.

Os depoimentos dos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira apontam que a leitura é fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e que o incentivo ao hábito da leitura está principalmente contemplado no já citado projeto

³ Elenice S. de Assis Costa de Souza, atualmente cursando o Doutorado em Letras na UFRJ.

⁴ Rosana Pinto Plasa Silva, mestre em Educação.

Clube da Leitura⁵, juntamente com a visita anual à Academia Brasileira de Letras, feita com as turmas da 3ª série, além de um trabalho em Literatura Brasileira, objetivando a leitura de algumas obras literárias.

Questionados sobre os critérios que norteiam o trabalho desses professores para formar alunos/leitores, afirmaram não poder haver preconceito por parte do professor quanto aos gêneros e aos autores escolhidos pelos alunos e enfatizaram, também, a necessidade de utilizar vários meios, a critério de cada professor, para estimular os alunos à leitura.

Em seu depoimento, outra professora⁶ sintetiza os critérios apontados pela equipe que contribuem para a formação de novos leitores e enfatiza de forma veemente uma opção didático-metodológica que se evidencia como bastante eficaz:

Incentivar os alunos para a leitura EM TODAS AS OCASIÕES. Estar sempre tentando conseguir livros novos para a biblioteca (é meio difícil). Não ser elitista, querendo discutir só os clássicos, mas conversar sobre livros trazidos pelos alunos para a sala de aula (mesmo que sejam do estilo ‘livrão’, vale tudo para levar o aluno a se interessar por ler mais). Trabalhar MUUUuito⁷ com textos de jornais (principalmente nas avaliações, que sempre ‘entupo’ de quadrinhos, notinhas, crônicas, tudo extraído de edições recentes de jornais).

Esse trabalho com a leitura deve incluir, também, além da interpretação, a aplicação de recursos expressivos das linguagens, como bem lembra outro professor⁸:

É preciso induzir o aluno a mostrar sobre o que leu sempre algo além da simples paráfrase, para que ele desenvolva a competência de efetiva interpretação de texto.

Importante destacar nos questionários respondidos por esses professores, seus relatos a respeito das experiências que tenham alcançado bons resultados dentro do projeto Clube da Leitura, como mostra outro professor⁹:

Uma das experiências que marcou minha vida profissional no CTUR, como educador, foi quando fizemos a leitura do poema “José” de Carlos Drummond de Andrade e levantamos diversos pontos importantes da vida do eu lírico. A partir daí os alunos entenderam a mensagem do texto e transformaram-no em uma peça que foi apresentada na culminância do projeto “Meio Ambiente” da escola e todos da turma se envolveram criando um plebiscito que intitularam e “Agora seu Juva”. Outra atividade foi a leitura do romance “O Cortiço” em que um grupo encenou fragmentos do livro através de um *rap* que foi um sucesso.

Uma outra experiência que também merece destaque é a relatada pela professora Rosana, e que propicia ao aluno um *capital* cultural altamente valorizado:

⁵ Projeto desenvolvido no CTUR há seis anos, que consiste na troca bimestral de livros escolhidos pelos alunos e numa apresentação de trabalhos sobre os mesmos.

⁶ Ana Lucia da Costa Silveira, atualmente cursando o Doutorado no CPDA/UFRJ.

⁷ Ênfase da própria entrevistada.

⁸ Marcelo Pacheco Soares, atualmente cursando Doutorado em Literatura na UFRJ.

⁹ Rodrigo da Silva Gomes, especialista em Língua Portuguesa.

Há algum tempo desenvolvo um projeto de argumentação pública denominada Arte Retórica Ceturiana. Trata-se de uma atividade que objetiva preparar o aluno para a defesa de uma idéia, de um ponto de vista acerca de um determinado assunto. Nessa atividade, ele necessita mostrar conhecimentos sobre o que pretende defender, precisa revelar a compreensão crítica que tem de tudo que apreendeu, logo a leitura e a análise de diferentes fontes sobre tal assunto tornam-se essenciais. Além disso, o discente tem também de ser capaz de, por meio de um discurso elegante, de estratégias argumentativas, de um texto (oral e escrito) coeso e coerente, levar o ouvinte ou o seu leitor a ficar envolvido no debate ainda que este não concorde com o aluno debatedor.

As atividades descritas acima reforçam que o ponto de partida é a leitura de textos, artigos ou reportagens acerca de determinado tema e exige dos alunos, além do domínio da língua, a possibilidade de expressão argumentativa oral e escrita.

Como professora da escola e da área, não pude me furtar a dar meu próprio depoimento, a respeito de um trabalho proposto para as 3^{as} séries no curso de Literatura Brasileira. Em grupos, os alunos deveriam escolher para leitura uma obra literária da Prosa Modernista Brasileira. A partir dessa leitura fariam um trabalho escrito, proposto num roteiro prévio, para análise do gênero narrativo. Deveriam, ainda, expor para a turma essa análise e a discussão do tema apresentado na obra. Para essa segunda parte o trabalho seria livre e os grupos poderiam valer-se de outras formas de linguagem. Esses trabalhos superaram em muito minhas expectativas. Os alunos discutiram os temas com profundidade, relacionaram-nos aos tempos atuais e fizeram essas apresentações de forma muito criativa e competente. Dramatizaram, fizeram vídeos, mostraram pesquisas. Todas as turmas se envolveram com o trabalho e o realizaram com emoção e gosto. Pude perceber, então, o amadurecimento dos alunos e constatei que o trabalho da equipe tem contribuído para a formação de muitos alunos-leitores, com o desenvolvimento de competências a serem dominadas pelos alunos do Ensino Médio, quais sejam: *analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos*, além de: *entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação e associá-las às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar* (MEC/PCN: ensino médio, 1999).

O conjunto dos relatos dos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sejam eles efetivos ou contratados, apontam que tanto a leitura quanto a escrita ocupam lugar de destaque em seus planejamentos didáticos. Desse modo, a leitura possibilita ter acesso não só à compreensão, mas também à produção de novas mensagens. Por isso, esses projetos de leitura são sempre acompanhados de desdobramentos posteriores tais como debates, seminários, dramatizações e elaboração de jornais que, conseqüentemente, são interpretações e produções dos alunos voltadas para a atualidade, tendo como mote os temas lidos nos livros e nos textos em geral.

Com a apresentação desses relatos reforçamos as teses de Bourdieu (2004) que indicam que no *campo* escolar também há um *habitus*, isto é, um dispositivo de ação que orienta os atores educacionais, influenciando em seu modo de pensar, sentir e agir. Neste sentido não podemos esquecer que os professores também são portadores de um *habitus* específico que foi sendo adquirido ao longo de sua vida. Assim a concepção de leitura que levam para as suas aulas vai determinar a escolha das práticas pedagógicas que adotam.

Na formação do *habitus*, a produção simbólica – resultado das elaborações em áreas artísticas, morais e educacionais, por exemplo – constitui o vetor principal. Dessa forma, estruturas sociais e agentes individuais se alimentam continuamente numa engrenagem de caráter conservador, visto que o espaço de aquisição dessas habilidades, não equanimemente dis-

tribuídas socialmente, refere-se ao mundo natal e à rede social acessível à família. Essa produção simbólica é reforçada pela estrutura escolar, mas nem sempre é apreendida por todos os alunos, mantendo muitas vezes inalterado o modo como cada um lida com a linguagem, por exemplo. Tudo que a envolve – sotaque, construções sintáticas, escolha de vocabulário, correção gramatical, habilidade e possibilidade de uso das palavras – está fortemente relacionado à posição social de quem fala e à função de ratificar o padrão lingüístico estabelecido. Cabe destacar que as escolas, geralmente, não privilegiam a aquisição da linguagem no processo ensino-aprendizagem, ou melhor, não investem em metodologias que garantam o domínio da leitura e da escrita, apesar de essas aprendizagens serem muito valorizadas nas avaliações.

No entanto, isso não pode ser entendido de forma determinista e imutável, pois a escola não só reproduz o sistema, mas também é a única forma de as camadas desfavorecidas, em termos de *capital* cultural, adquirirem-no juntamente com os conhecimentos e saberes difundidos pela escola. Assim, a leitura de textos variados representa a possibilidade concreta de ampliação dos conhecimentos lingüísticos e do *capital* cultural dos alunos. A partir de estratégias claras e atividades sistematizadas de estímulo à leitura e à escrita, os professores podem dar oportunidade aos alunos para adquirirem um novo *habitus*. Da mesma forma, o trabalho pedagógico bem realizado propicia aos alunos a aquisição de uma série conhecimentos que apenas na escola podem ser obtidos.

Essa constatação não contraria as teses de Bourdieu (2007) que afirma:

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a “realidade” que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (BOURDIEU, 2007, p. 48 e 49)

Então, para que se compreenda um campo social, é necessário conscientizar-se de que este não é homogêneo nem harmônico, por isso o campo é também um local de lutas e disputas entre o que já está instituído e a possibilidade do novo. Assim, ao reconhecer o papel da instituição escolar como transmissora do *capital cultural*, Bourdieu denuncia que a escola não aproveita efetivamente as possibilidades que tem de favorecer a aquisição e a ampliação do capital cultural, principalmente pelos alunos oriundos das camadas populares.

Com essa preocupação, os depoimentos dos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do CTUR, efetivos ou não, revelaram que, com medidas práticas e viáveis possibilitam, também, o acesso dos alunos a uma cultura valorizada pela escola, porque, entre outros fatores, entendem a importância dessa aquisição para a formação integral do ser humano. Mantendo o mesmo espírito de valorização das atividades lingüísticas empreendidas pelos alunos e coordenadas pelos professores, o CTUR tem participado de concursos externos de literatura e redação, e conquistado ótimas classificações como as do Prêmio Nestlé de Literatura¹⁰, em 2001 e, mais recentemente, as do Concurso de Redações sobre a Universidade Estadual da Zona Oeste¹¹, que valeram prêmios para três alunos e para o próprio colégio.

Esses professores, ao se preocuparem em motivar os alunos para atividades que os levem à aquisição do hábito da leitura estão reforçando conhecimentos lingüísticos apreendidos na primeira etapa da educação básica e, concomitantemente, ampliando as inúmeras possibili-

¹⁰ Concurso Nacional em que uma aluna do CTUR obteve o primeiro lugar e ganhou, juntamente com sua professora, uma viagem a Portugal.

¹¹ O CTUR recebeu dez mil reais para a aquisição de livros para a biblioteca da escola.

dades que o domínio da língua portuguesa oferece, porque é principalmente através da linguagem que o conhecimento se manifesta. Consideramos que o grande desafio dos professores e da escola é ‘agregar valores’ ao *capital cultural* familiar herdado pelos alunos, repensando a escola para todos, a partir de novos padrões que não seriam mais os da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos essa pesquisa muitos foram os questionamentos acerca das teorias de Pierre Bourdieu, principalmente sobre o papel da instituição escolar no que diz respeito à reprodução das desigualdades sociais. Como não fazer da escola uma simples reprodutora do sistema? Haveria saídas?

Durante a realização dessa pesquisa, estudando os trabalhos de Bourdieu, em torno do problema das desigualdades escolares, passamos a entender melhor o papel desempenhado pela família e pela escola, principalmente na transmissão do *capital* cultural e na formação do *habitus* individual.

Observar a instituição escolar a partir de uma compreensão rigorosa do mundo é, segundo o próprio sociólogo, um instrumento valioso ao qual podemos recorrer, não para nos imobilizarmos diante do determinismo reprodutivista, mas para, ao admitir a função da escola como forte transmissora da herança cultural, indicarmos algumas possibilidades de reversão da simples constatação de que na escola só há espaço para reprodução das desigualdades sociais.

Assim, reconhecer a importância da análise prático-teórica realizada por Bourdieu para compreender as funções da escola, num mundo complexo como o nosso, foi fundamental para reafirmarmos que não se pode observar os mecanismos escolares intramuros fora do contexto socioeconômico e político em que está inserida.

Em vista disso, buscamos contextualizar o CTUR a partir da história do ensino profissional no Brasil. A seguir, procuramos delinear a origem do colégio, sua estrutura e funcionamento nos dias atuais. Traçamos, também, a partir dos dados dos questionários aplicados a pais, alunos e professores, o perfil sociográfico desses atores educacionais, com o objetivo de observar em que medida o *capital* cultural contribui para o desempenho acadêmico dos alunos.

O estudo realizado possibilitou apresentar algumas conclusões relativas ao papel desempenhado pela família e pela escola, com ênfase para a atuação dos professores e dos próprios alunos, na construção das trajetórias escolares e na produção da qualidade de ensino no CTUR. Vimos que a história da instituição ao longo dos anos foi marcada por um crescente em termos de aquisição e prestígio tanto no panorama interno da Universidade quanto no cenário externo. Esse prestígio educacional consolidado ampliou a demanda por vagas, a cada ano mais disputadas, o que aumentou a seletividade da clientela, com repercussões importantes no desempenho escolar dos estudantes, inclusive em exames nacionais, como o ENEM, em que o CTUR desponta com índices elevados.

Durante o desenvolvimento dessa investigação, partindo da análise dos dados desses questionários, confirmamos a importância do acompanhamento familiar na escolarização dos filhos, de modo a auxiliá-los na obtenção do sucesso escolar. Em vista disso, salientamos que as famílias observadas investem na acumulação do *capital* cultural dos filhos, disponibilizando recursos tecnológicos que vêm, inclusive, sendo integrados aos usos familiares cotidianos. Constatamos, ainda, o destaque que as famílias dão à carga informacional de que dispõem, além de demonstrar preocupação em estar presentes na vida dos filhos, acompanhando-os em suas trajetórias escolares e mantendo as trocas afetivas familiares, principalmente por meio das conversas.

Essa constatação vem ao encontro de estudos e pesquisas realizados no país e no exterior que apontam para a centralidade da família na construção de trajetórias escolares exitosas e que associam o sucesso acadêmico a um alto investimento da família na escolarização dos filhos. Tal investimento é caracterizado, principalmente, por cuidado e atenção cotidianos no que diz respeito aos estudos dos filhos e que se reflete positivamente na aquisição de capitais, especificamente o *capital* cultural.

Delineamos, também, o perfil sociográfico dos alunos e pudemos verificar que a maioria deles cursa a série escolar compatível à idade, confirmando uma trajetória escolar sem rupturas. Além disso, parece-nos relevante observar que, assim como seus pais declararam a preocupação em manter-se informados, e fazer da leitura de jornais, revistas e livros uma constante na vida familiar, os filhos seguem esse exemplo. Enfatizamos, ainda, que a autonomia e a responsabilidade manifestadas nas atitudes destes alunos em relação aos estudos demonstram uma tendência a garantir o bom desempenho acadêmico. Esses jovens, mesmo frequentando uma escola situada em município da periferia do Rio de Janeiro e, portanto, com menor acesso a espaços e consumos culturais elitizados, apresentam características muito próximas a dos estudantes de escolas prestigiosas, localizadas em bairros valorizados na cidade do Rio de Janeiro. Essas características comuns referem-se ao desempenho acadêmico, aos hábitos de estudo, ao mencionado padrão de autonomia e de responsabilidade e ao acompanhamento das famílias na escolarização dos filhos.

Com relação às ações educativas implementadas pelos professores do CTUR, percebemos que exercem considerável influência na formação intelectual e cidadã dos alunos. A autonomia, a qualificação e a formação pedagógica e ética do corpo docente, bem como sua experiência constituem um forte indicativo de que, apesar da força conservadora da instituição escolar, é possível ressignificar as funções da escola, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a educação de qualidade para todos.

Chamamos a atenção para o empenho do corpo docente do CTUR em aplicar um conjunto de estratégias, conjugadas à ação familiar, com ênfase na leitura numa perspectiva transdisciplinar, viabilizando a formação de alunos/leitores, como possibilidade concreta de não só ampliar o *capital* cultural, mas principalmente de incutir nos alunos um novo *habitus*.

Em relação ao CTUR, vemos que a imagem institucional de escola de elevado prestígio educacional na região é retroalimentada por uma identidade institucional compartilhada pela comunidade escolar, composta por direção, professores, alunos e pais. Essa identidade marcada pela imagem de prestígio agrega valor à escola e, em contrapartida, aos certificados por ela emitidos. Por extensão, os alunos que os obtêm, confirmando uma trajetória de sucesso escolar, reforçam e ampliam a imagem de prestígio da escola. Assim, as estratégias desenvolvidas pela escola e pela família em prol do sucesso escolar dos estudantes contribuem para o contínuo processo de produção da qualidade de ensino da escola.

Consideramos, por fim, que o nosso grande desafio é o de ‘desvelar’ o universo escolar, para usarmos um termo aplicado por Bourdieu. Em face do exposto, reafirmamos que as pesquisas do sociólogo apontam com muita propriedade para um problema crucial do Brasil neste século: não basta universalizar o acesso de todos à educação básica, se queremos de fato garantir a inclusão social. Cabe à escola, possibilitar, efetivamente, a apreensão do conhecimento pela imensa maioria de estudantes oriundos das camadas populares e, portanto, menos favorecidas econômica e culturalmente, para que tenham acesso aos bens culturais valorizados pela escola e pela sociedade. Sendo, assim, capazes de assegurar uma trajetória escolar mais longa e exitosa e melhores oportunidades de trabalho.

A partir dessas breves considerações sobre a produção da qualidade de ensino no CTUR e da importância da relação família/escola para a realização de trajetórias escolares de sucesso, pretendemos enfatizar que esse estudo é apenas uma pequena contribuição à pesquisa em educação. Deixamos muitas questões a respeito do conjunto das estratégias utilizadas pela família e pela instituição escolar para serem ainda estudadas, principalmente as que dizem respeito à formação do aluno/leitor. Também não foi possível efetuarmos uma análise comparativa com os dados obtidos nas outras escolas que compõem o *survey*, o que fica como indicativo para pesquisas futuras.

As limitações desta investigação, dada à exigüidade do tempo que hoje compete para conclusão do Mestrado, podem vir a ser superadas no futuro com o desejo acalentado da con-

tinuidade dos estudos em nível de doutorado, quando as lacunas teóricas poderão ser melhor preenchidas. Encerramos, destacando o papel essencial da família e dos professores na construção de trajetórias escolares de sucesso e na manutenção do padrão de qualidade das escolas. Reafirmamos a importância de se atentar para a relação família/escola como objeto de investigação no campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ALMEIDA, Ana Maria F. **Valores e luta simbólica**. In: Revista Educação. Biblioteca do professor. Ano I. Especial Bourdieu pensa a educação. n.5, p.46-55, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Escritos de educação**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 8ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- BRANDÃO, Zaia; NERY, Francisco e PAULA, Lucília Lino de. **Estudantes: entre a casa e a escola**. In: XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Anais Curitiba: PUC-PR, 2004.
- BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana e PAULA, Lucília Lino de. **A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: vol. 35, n. 126, p. 747 – 758, 2005.
- BRASIL. Decreto Federal n. 2208 de 17/04/1997, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB n. 9394/96. Brasília, DF, 1997.
- _____. Decreto Federal n. 5154 de 23/07/2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB n. 9394/96. Brasília, DF, 2004.
- _____. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.
- CAJU, Andreia Vânia Ferreira. **Análise da disciplina Sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. Seropédica: Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2005.
- COUSIN, Olivier. **L'Efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.
- _____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 21ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sonia Maria Pereira. **Educação profissional e qualidade de ensino: traçando um perfil sociográfico dos estudantes da EAF-Alegre, ES**. Seropédica: Dissertação de Mestrado, UFRRJ. 2006.

GAMA, Paulo Sérgio. **O Colégio Técnico da UFRRJ e o Ensino Profissionalizante: 1973 a 1998**. Petrópolis: Dissertação de Mestrado, PUC. 2005.

GERALDI, João Vanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 11ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NOGUEIRA Maria Alice, ROMANELLI Geraldo e ZAGO Nadir. **Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**. O que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAES DE CARVALHO, Cyntia. **Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, PUC-Rio. 2004.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **O movimento estudantil da UFRuralRJ: memórias e exemplaridade**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, PUC-Rio. 2003.

_____. **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.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. Seropédica: Dissertação de Mestrado, UFRRJ. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29ed. Petrópolis: Vozes, 2005

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Seropédica/RJ: Tese de Doutorado em Ciências, CPDA/UFRRJ. 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura - perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

Anexo 1

DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997

Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art.2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe

permitiam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizantes, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11º Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificado de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas em módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176ª da Independência e 109ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de edu-

cação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004

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.

1. QUAL É A SUA RELAÇÃO DE PARENTESCO?

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

2. NÚMERO DE FILHOS NA CASA:

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

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

3. 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.

4. QUAL É A SUA SITUAÇÃO ATUAL?

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

5. VOCÊ TEVE ALGUMA UNIÃO ANTERIOR A ATUAL?

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

6. 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):

QUAL É O CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
15. Inglês.	(A)	(B)	(C)
16. Francês.	(A)	(B)	(C)
17. Espanhol.	(A)	(B)	(C)
18. Alemão.	(A)	(B)	(C)
19. Italiano.	(A)	(B)	(C)

QUAL É O CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
20. Inglês.	(A)	(B)	(C)
21. Francês.	(A)	(B)	(C)
22. Espanhol.	(A)	(B)	(C)
23. Alemão.	(A)	(B)	(C)
24. Italiano.	(A)	(B)	(C)

25. 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
26. Métodos de ensino.	(A)	(B)
27. Fica perto de casa.	(A)	(B)
28. É uma escola de prestígio.	(A)	(B)
29. Oferece boa formação cultural.	(A)	(B)
30. Por ser a melhor escola pública da região.	(A)	(B)
31. Boa aprovação no vestibular.	(A)	(B)
32. Garante o aprendizado de uma profissão.	(A)	(B)
33. Parceira na educação do filho(a).	(A)	(B)
34. Recomendação de amigos.	(A)	(B)

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

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
35. Tenha sucesso no vestibular.	(A)	(B)
36. Aprenda o valor de uma profissão	(A)	(B)
37. Seja capaz de ter objetivos.	(A)	(B)
38. Seja feliz.	(A)	(B)
39. Adquirir senso crítico.	(A)	(B)
40. Aprenda a respeitar regras.	(A)	(B)
41. Tenha boa formação cultural.	(A)	(B)
42. Seja um bom profissional.	(A)	(B)

43. 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.

44. 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.

45. 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 SEGUINTE(S) PESSOAS:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	SIM	POUCO	NÃO
46. Os colegas da escola de seu(sua) filho(a).	(A)	(B)	(C)
47. Os pais dos colegas.	(A)	(B)	(C)
48. Os professores.	(A)	(B)	(C)
49. O Orientador.	(A)	(B)	(C)
50. O coordenador.	(A)	(B)	(C)
51. O diretor.	(A)	(B)	(C)

52. 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.

53. 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.

54. 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: _____

56. SEU FILHO (A) MORA EM?

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

57. 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? _____

58. 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 _____

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

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
60. Esportes?	(A)	(B)
61. Dança?	(A)	(B)
62. Música/Canto?	(A)	(B)
63. Cinema/Teatro?	(A)	(B)
64. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
65. Fotografia/Pintura?	(A)	(B)
66. Pastoral / Voluntariado?	(A)	(B)
67. Outra. Qual? _____		

68. VOCÊ LÊ ALGUM JORNAL?

- () Sim () Não

QUAL? _____

69. COM QUE FREQUÊNCIA LÊ JORNAIS?

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

70. VOCÊ LÊ REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL?

- () Sim () Não

QUAIS? _____

71. 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
72. Jornais e Noticiários?	(A)	(B)
73. Filmes ou seriados?	(A)	(B)
74. Programas de auditório?	(A)	(B)
75. Documentários?	(A)	(B)
76. Shows e Músicas?	(A)	(B)
77. Esportes?	(A)	(B)
78. Novelas?	(A)	(B)
79. Humor?	(A)	(B)
80. Entrevistas?	(A)	(B)
81. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

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

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

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

- (A) Sim.
(B) Não → PASSE PARA A QUESTÃO 85.

84. CITE AS TRÊS ÚLTIMAS VIAGENS:

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

85. 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
86. Shoppings?	(A)	(B)	(C)	(D)
87. Parques / praças / áreas públicas de lazer?	(A)	(B)	(C)	(D)
88. Festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
89. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
90. Clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
91. Eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
92. Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso	(A)	(B)	(C)	(D)
93. Livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
94. Cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
95. Teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
96. Show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
97. Espetáculo de música ou dança erudita?	(A)	(B)	(C)	(D)
98. 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?			
99. Banheiro.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
100. Quarto.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
101. Televisão.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
102. Videocassete.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
103. DVD.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
104. Aparelho de som.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
105. Computador.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
106. Telefone fixo.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
107. Freezer.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
108. Máquina de lavar louça.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
108. Automóvel.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
109. Instrumento musical	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

110. 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.

111. 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.

112. QUAL É A RENDA MENSAL BRUTA DA FAMÍLIA, INCLUINDO 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.

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Sempre que a questão mencionar ALUNOS, considere aqueles que se encontram na 2ª série desta escola.

1. EM QUAL CURSO VOCÊ MINISTRA AULAS?

2. NESTA ESCOLA, VOCÊ É PROFESSOR:

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

3. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU 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.

4. INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. QUAL O SEU REGIME DE TRABALHO ?

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

9. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE AULAS POR SEMANA NO CTUR?

- (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.

10. VOCÊ TRABALHA OU TRABALHOU EM OUTRA ESCOLA? **(Se necessário, marque mais de uma opção).**

- (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 16.

PARA VOCÊ, O CTUR SE DIFERENCIA DAS DEMAIS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU, PRINCIPALMENTE, NOS SEGUINTE ASPECTOS:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
11. Métodos de ensino atualizados.	(A)	(B)
12. É uma escola de prestígio.	(A)	(B)
13. Boa formação cultural.	(A)	(B)
14. Boa aprovação no vestibular.	(A)	(B)
15. Oferece atividades de pesquisa.	(A)	(B)

Nas questões de 16 a 20, indique como você considera as condições físicas e materiais da escola oferecidas para as suas aulas :

16. 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.

17. 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.

18. 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.

19. 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.

20. 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.

21. 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.

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

- (A) Plenamente.
 (B) De forma limitada.
 (C) Não existe.

23. 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.

24. 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.

25. QUE 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:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

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

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

VOCÊ SE DEDICA A OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA PROFISSIONAL, NAS SEGUINTE ÁREAS:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
44. Esportes?	(A)	(B)
45. Dança?	(A)	(B)
46. Música / Canto?	(A)	(B)
47. Cinema / Teatro?	(A)	(B)
48. Literatura / Poesia?	(A)	(B)
49. Fotografia / Pintura?	(A)	(B)
50. Pastoral / Voluntariado?	(A)	(B)
51. Outra? Qual? _____	(A)	(B)

52. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ JORNAL ?

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

53. INDIQUE OS JORNAIS QUE VOCÊ LÊ REGULARMENTE: _____

54. 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.

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

56. 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, eu as compro e leio-as regularmente.
 (E) Sim, eu as compro ocasionalmente.
 (F) Não tenho acesso a essas revistas.

57. VOCÊ COSTUMA LER POR ENTRETENIMENTO?

- (A) Sim. (B) Não.

58. 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.

59. VOCÊ INCENTIVA SEUS ALUNOS A LEREM?

- (A) Sim. (B) Não. → Passe para a Questão 60.

DE QUE FORMA?

- (A) Indicando livros e textos acadêmicos.
 (B) Ressaltando a importância da leitura.
 (C) Comentando sobre livros que você leu.
 (D) Outros. _____

60. VOCÊ COSTUMA VIAJAR NAS FÉRIAS?

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

61. VOCÊ JÁ VIAJOU PARA O EXTERIOR?

- (A) Sim.
 (B) Não.

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.	(A)	(B)	(C)

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
67. Foi a exposições ou feiras agropecuárias ?	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Foi a congressos ou eventos científicos ?	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
70. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Foi a clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Foi a Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso?	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Foi a livrarias?	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Foi ao cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Foi a ópera /concerto de música / espetáculo de dança ?	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Visitou museus?	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
80. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)

81. 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\$ 4.401,00 a R\$ 6.600,00.
 (F) Mais de R\$ 6.600,00.

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

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

83. 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\$ 6.600,00.
 (F) Mais de R\$ 6.600,00.

84. 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.

85. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino (B) Feminino

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. 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

22. 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
23. Avó(s) e/ou avô(s)?	(a)	(b)
24. Mãe	(a)	(b)
25. outra mulher responsável por você (companheira do pai ou madrasta ou mãe de criação)?	(a)	(b)
26. Pai	(a)	(b)
27. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe ou padrasto ou pai de criação)?	(a)	(b)
28. Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação?	(a)	(b)
29. Outras pessoas?	(a)	(b)

30. 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

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

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">(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). | <ul style="list-style-type: none">(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. |
|---|---|

32. Até que série seu pai ou madrasta estudou?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">(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) | <ul style="list-style-type: none">(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. 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
34. Conversam sobre livros e filmes com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
35. Conversam sobre programas de TV com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
36. Conversam sobre museus e exposições com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Conversam sobre a continuidade de seus estudos?	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Conversam sobre sua futura profissão?	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Conversam sobre outros assuntos com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Almoçam ou jantam com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Ouvem música com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Conversam com seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Conversam com os pais ou responsáveis de seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Levam seus amigos nos programas que fazem com você?	(A)	(B)	(C)	(D)

45. 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).

46. 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.

47. 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.

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

No ensino médio:

No ensino técnico:

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

Minha escola é um local onde:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
49. Faço amigos facilmente.	(a)	(b)	(c)	(d)
50. Fico incomodado / fora de lugar.	(a)	(b)	(c)	(d)
51. Fico à vontade.	(a)	(b)	(c)	(d)
52. Fico entediado.	(a)	(b)	(c)	(d)
53. 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
54. Os professores têm que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio.	(A)	(B)	(C)
55. Há barulho e desordem na sala de aula.	(A)	(B)	(C)
55. Os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria.	(A)	(B)	(C)
56. 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
57. Incentivam os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
58. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
59. Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas.	(A)	(B)	(C)
60. 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
61. Incentivam os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
62. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
63. Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas.	(A)	(B)	(C)
64. Relacionam-se bem com os alunos.	(A)	(B)	(C)

65. 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.

66. 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.

67. 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.

68. 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

69. 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.

70. 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.

71. 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.

72. Sua maior dificuldade é nas disciplinas do:

() Técnico () Médio
Quais?

73. Este ano você teve professor particular?

- (a) Sim.
- (b) Não (Passe para a 23).
- (c) Algumas vezes.

Em quantas matérias? _____

74. Por que você precisou de professor particular?

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

75. Em que circunstância?

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

76. Indique sua situação na escola:

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

77. 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
78. Faz sem atraso?	(a)	(b)
79. Faz ainda na escola?	(a)	(b)
80. Faz porque valem nota?	(a)	(b)
81. Faz porque os pais obrigam?	(a)	(b)
82. Faz assistindo à televisão?	(a)	(b)

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

(Marque apenas UMA opção)

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

84. 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
85. Língua estrangeira?	(A)	(B)
86. Informática?	(A)	(B)
87. Esportes	(A)	(B)
88. Dança?	(A)	(B)
89. Música?	(A)	(B)
90. Teatro?	(A)	(B)
91. Fotografia?	(A)	(B)
92. Artesanato/Pintura?	(A)	(B)

Este ano, você exerceu regularmente alguma atividade artística/cultural relacionada a:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

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

Como você classifica seu conhecimento de línguas estrangeiras?

	<i>Bom</i>	<i>razoável</i>	<i>fraco</i>
99. Inglês	(a)	(b)	(c)
100. Francês	(a)	(b)	(c)
101. Espanhol	(a)	(b)	(c)
102. Alemão	(a)	(b)	(c)
103. Outras?	(a)	(b)	(c)

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

- (a) Nenhum . (Passe para a questão 50)
- (b) Um.
- (c) No máximo dois.
- (d) Entre três e cinco.
- (e) Mais de cinco.

105. 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.

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

107. Com que frequência você lê jornal?

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

108. 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.

109. 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.

111. 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
112. Foi à Feira ou Exposição Agropecuária?	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Foi a <i>shoppings</i> , cinemas, Teatros e/ou Espetáculos de Dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Foi a parques / praças / clubes desportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
115. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
116. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Foi a Templos Religiosos?	(A)	(B)	(C)	(D)
119. Visitou um museu ou Centro Cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
120. 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
121. Jornais e noticiários.	(a)	(b)
122. Entrevistas.	(a)	(b)
123. Documentários.	(a)	(b)
124. Esportes.	(a)	(b)
125. Shows e musicais.	(a)	(b)
126. Filmes e seriados.	(a)	(b)
127. Humor.	(a)	(b)
128. Novelas.	(a)	(b)
129. Programas de auditório.	(a)	(b)

130. 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
131. Métodos de ensino.	(a)	(b)
132. Fica perto de casa.	(a)	(b)
133. É uma escola de prestígio.	(a)	(b)
134. Oferece boa formação cultural.	(a)	(b)
135. Pelas relações sociais.	(a)	(b)
136. Boa aprovação no vestibular.	(a)	(b)
137. Pelo Ensino Médio	(a)	(b)
138. Pelo Ensino Técnico	(a)	(b)
139. Recomendação de amigos.	(a)	(b)

Na sua opinião, cabe à escola propiciar a você:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

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

148. Você realmente quer ser técnico?

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

149. 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.

150. Qual foi a principal razão que levou você a escolher o curso técnico no CTUR?

- (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) Eu não quero ser técnico.
- (f) É o único curso próximo de minha residência.

151. Qual o curso técnico que você cursa no CTUR?

- (a) Agropecuária
- (b) Hotelaria

152. 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.

U F R R J
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Você considera que a carga horária destinada ao ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é suficiente?

2. Há algo que diferencie o ensino de língua e literatura ministrado no CTUR ao de outras escolas em que trabalha (ou trabalhou)?

3. Sabemos que a leitura é fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas de nossos alunos. De que forma o desenvolvimento do hábito da leitura está contemplado em seu planejamento?

4. Que critérios norteiam seu trabalho para formar alunos/leitores?

5. Você poderia relatar uma experiência de leitura desenvolvida com seus alunos do CTUR que, no seu ponto de vista, tenha alcançado bons resultados?

Anexo 7**Tabelas dos dados do questionário dos pais do CTUR**

Tabela 01

Relação de parentesco		%
Pai	16	23,2
Mãe	51	73,9
Companheiro da mãe ou padrasto	2	2,9
Total	69	100,0
Resposta dupla	2	

Tabela 02

Número de filhos na casa		%
Apenas um	17	23,0
Dois	45	60,8
Três	12	16,2
Total	74	100,0

Tabela 03

Quantas pessoas moram com o(a) aluno(a)?		%
Mais 1 pessoa	8	10,8
Mais 2 pessoas	12	16,2
Mais 3 a 5 pessoas	50	67,6
Mais 6 a 8 pessoas	3	4,1
Mais de 8 pessoas	1	1,4
Total	74	100,0

Tabela 04

Estado civil		%
Solteiro (a)	5	6,8
Divorciado (a) ou separado (a)	19	26,0
viúvo (a)	2	2,7
casado (a)	42	57,5
União consensual	5	6,8
Total	73	100,0

Tabela 05

Você teve alguma união anterior a atual?		%
Não	57	78,1
Sim, sem filhos	5	6,8
Sim, com filhos	11	15,1
Total	73	100,0

Tabela 06

Cônjuge teve alguma união anterior a atual?		%
Não	58	86,6
Sim, sem filhos	1	1,5
Sim, com filhos	8	11,9
Total	67	100,0

Tabela 07

Curso de mais alta titulação do pai		%
Ensino Primário	11	15,3
Ensino médio	33	45,8
Ensino superior	19	26,4
Especialização (mínimo de 360 horas)	3	4,2
Mestrado	4	5,6
Doutorado	2	2,8
Total	72	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 08

Curso de mais alta titulação da mãe		%
Ensino Primário	6	8,3
Ensino médio	36	50,0
Ensino superior	20	27,8
Especialização (mínimo de 360 horas)	6	8,3
Mestrado	2	2,8
Doutorado	2	2,8
Total	72	100,0

Tabela 09

Conhecimento de Línguas (pai) - Inglês		%
Bom	6	11,5
Razoável	12	23,1
Fraco	34	65,4
Total	52	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 10

Francês		%
Bom	1	2,3
Razoável	5	11,4
Fraco	38	86,4
Total	44	100,0

Tabela 11

Espanhol		%
Bom	5	11,9
Razoável	7	16,7
Fraco	30	71,4
Total	42	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 12

Conhecimento de Línguas (mãe) Inglês		%
Bom	11	18,3
Razoável	10	16,7
Fraco	39	64,3
Total	60	100,0

Tabela 13

" Francês		%
Razoável	2	5,0
Fraco	38	95,0
Total	40	100,0

Tabela 14

" Espanhol		%
Bom	5	11,4
Razoável	5	11,4
Fraco	34	77,3
Total	44	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 15

Orientação religiosa da família		%
Nenhuma	3	4,1
Católica	34	46,6
Evangélica	24	32,9
Espírita	8	11,0
Budista	1	1,4
Outra	3	4,1
Total	73	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 16

Razões na escolha da instituição: método de ensino?		%
Não	7	10,0
Sim	63	90,0
Total	70	100,0

Tabela 17

"fica perto de casa?		%
Não	55	78,6
Sim	15	21,4
Total	70	100,0

Tabela 18

" ser uma escola de prestígio?		%
Não	1	1,4
Sim	69	98,6
Total	70	100,0

Tabela 19

" a escola oferecer uma boa formação cultural?		%
Não	6	8,5
Sim	65	91,5
Total	71	100,0

Tabela 20

" melhor escola pública da região?		%
Não	17	24,3
Sim	53	75,7
Total	70	100,0

Tabela 21

" boa aprovação no vestibular?		%
Não	4	6,0
Sim	63	94,0
Total	67	100,0

Tabela 22

" a garante o aprendizado de uma profissão?		%
Não	17	23,9
Sim	54	76,1
Total	71	100,0

Tabela 23

" a parceria na Educação do filho (a)?		%
Não	14	20,3
Sim	55	79,7
Total	69	100,0

Tabela 24

" a recomendação de amigos?		%
Não	33	47,8
Sim	36	52,2
Total	69	100,0

Tabela 25

A escola deve propiciar? sucesso vestibular		%
Não	1	1,4
Sim	70	98,6
Total	71	100,0

Tabela 26

" aprenda o valor de uma profissão?		%
Não	7	9,9
Sim	64	90,1
Total	71	100,0

Tabela 27

" seja capaz de ter objetivos?		%
Não	7	9,9
Sim	64	90,1
Total	71	100,0

Tabela 28

"seja feliz?		%
Não	20	28,6
Sim	50	71,4
Total	70	100,0

Tabela 29

" adquira senso crítico?		%
Não	7	10,1
Sim	62	89,9
Total	69	100,0

Tabela 30

" aprenda a respeitar regras?		%
Não	8	11,3
Sim	63	88,7
Total	71	100,0

Tabela 31

" tenha uma boa formação cultural?		%
Não	2	2,8
Sim	70	97,2
Total	72	100,0

Tabela 32

" seja um bom profissional?		%
Não	8	11,3
Sim	63	88,7
Total	71	100,0

Tabela 33

Participação do pai na vida escolar do aluno		%
Não se envolve	14	20,0
Mantém-se informado	22	31,4
Auxilia no plano material	5	7,1
Auxilia nas tarefas escolares	2	2,9
Auxilia integralmente	27	38,6
Total	70	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 34

Participação da mãe na vida escolar do aluno		%
Não se envolve	2	2,8
Mantém-se informado	24	33,8
Auxilia no plano material	1	1,4
Auxilia nas tarefas escolares	1	1,4
Auxilia integralmente	43	60,6
Total	71	100,0

Tabela 35

Atitude em relação às tarefas escolares do filho		%
Deixa que ele (a) se responsabilize inteiramente	13	17,8
Só interfere quando ele (a) pede ajuda	26	35,6
Acompanha os trabalhos mesmo quando ele (a) não pede ajuda.	20	27,4
Sabe como vai mas não acompanha no dia-a-dia	13	17,8
Delega o acompanhamento à escola	1	1,4
Total	73	100,0

Tabela 36

Você conhece: os colegas da escola de seu filho?		%
Não	28	38,4
Sim	10	13,7
Pouco	35	47,9
Total	73	100,0

Tabela 37

" os pais dos colegas da escola de seu filho		%
Não	53	72,6
Sim	2	2,7
Pouco	18	24,7
Total	73	100,0

Tabela 38

" os professores de seu filho		%
Não	43	58,9
Sim	3	4,1
Pouco	26	35,6
Total	73	100,0

Tabela 39

"o coordenador da escola de seu filho		%
Não	46	64,8
Sim	8	11,3
Pouco	16	22,5
Total	71	100,0

Tabela 40

" o diretor da escola de seu filho		%
Não	32	44,4
Sim	16	22,2
Pouco	24	33,3
Total	72	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 41

Em ocasiões um dos pais costuma ir à escola?		%
Quando somos convocados individualmente	8	10,8
Quando algo nos incomoda	6	8,1
Em reuniões de pais	57	77,0
Só na formatura	3	4,1
Total	74	100,0

Tabela 42

Principal fonte de informação sobre o desempenho escolar do filho:		%
Próprio filho (a)	40	54,8
Boletim escolar	27	37,0
Reunião de pais	5	6,8
Professores	1	1,4
Total	73	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 43

Quando os resultados escolares do filho não são bons:		
		%
Meu filho não tem resultados ruins	18	26,1
Impõe castigos	2	2,9
Oferece incentivos materiais	2	2,9
Oferece apoio nos estudos	36	51,5
Outro	11	15,9
Total	69	100,0

Tabela 44

Seu filho(a) mora		
		%
Casa dos pais	67	91,8
Casa de família	3	4,1
Outros	3	4,1
Total	73	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 45

Gasto mensal c/ a Educação do filho		
		%
Até 5% do orçamento familiar	20	29,0
De 6% a 10%	22	31,8
De 11% a 15%	16	23,2
De 16% a 20%	1	1,4
Mais de 20%	10	14,5
Total	69	100,0

Tabela 46

Escolarização impõe sacrifícios à família?		
		%
Não impõe sacrifícios	50	69,4
Tenho trabalho extra	7	9,7
Renuncia à viagens de lazer/ férias	11	15,3
Outras	4	5,6
Total	72	100,0

Tabela 47

Você faz esportes?		
		%
Não	55	79,7
Sim	14	20,3
Total	69	100,0

Tabela 48

" dança?		
		%
Não	63	94,0
Sim	4	6,0
Total	67	100,0

Tabela 49

" música/canto?		
		%
Não	57	85,1
Sim	10	14,9
Total	67	100,0

Tabela 50

" cinema/teatro?		%
Não	52	78,8
Sim	14	21,2
Total	66	100,0

Tabela 51

" literatura/poesia?		%
Não	53	80,3
Sim	13	19,7
Total	66	100,0

Tabela 52

" fotografia/pintura?		%
Não	59	92,2
Sim	5	7,8
Total	64	100,0

Tabela 53

" Pastoral / voluntariado?		%
Não	49	75,4
Sim	16	24,6
Total	65	100,0

Tabela 54

Você lê jornais regularmente ?		%
Não	30	40,5
Sim	44	59,5
Total	74	100,0

Tabela 55

" Quais?		%
Não se aplica	28	37,8
Resposta em branco	7	9,5
Extra	10	13,5
Folha de São Paulo	2	2,7
Globo	1	1,4
O dia	1	1,4
O Dia	9	12,2
O Globo	16	21,6
Total	74	100,0

Tabela 56

Com que frequência lê jornais?		%
Diariamente	21	28,4
Só no final de semana	15	20,3
Às vezes	37	50,0
Total	74	100,0

Tabela 57

Você lê regularmente revistas de informação geral		%
Não	25	34,7
Sim	47	65,3
Total	72	100,0

Tabela 58

Com que frequência você lê essas revistas?		%
Semanalmente	14	23,3
Mensalmente	11	18,3
Às vezes	35	58,3
Total	60	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 59

Você assiste na tv jornais e noticiários		%
Não	2	2,7
Sim	72	97,3
Total	74	100,0

Tabela 60

" filmes e seriados		%
Não	23	31,5
Sim	50	68,5
Total	73	100,0

Tabela 61

" programas de auditório		%
Não	46	63,9
Sim	26	36,1
Total	72	100,0

Tabela 62

" documentários		%
Não	17	23,3
Sim	56	76,7
Total	73	100,0

Tabela 63

" shows e músicas		%
Não	26	36,6
Sim	45	63,4
Total	71	100,0

Tabela 64

" programas de esporte		%
Não	35	47,9
Sim	38	52,1
Total	73	100,0

Tabela 65

" novelas		%
Não	23	31,5
Sim	50	68,5
Total	73	100,0

Tabela 66

" programas humorísticos		%
Não	23	31,5
Sim	50	68,5
Total	73	100,0

Tabela 67

" programas de entrevista		%
Não	18	24,7
Sim	55	75,3
Total	73	100,0

Tabela 68

Vocês costumam viajar nas férias?		%
Não	29	39,7
Todo ano	13	17,8
Às vezes	31	42,5
Total	73	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 69

Você já viajou para o exterior?		%
Não	61	82,4
Sim	11	14,9

Tabela 70

" Com que frequência você e sua família vão: ao shopping?		%
Nunca	5	6,8
1 a 2 vezes por ano	16	21,9
3 a 4 vezes por ano	10	13,7
Mais de 4 vezes por ano	42	57,5
Total	73	100,0

Tabela 71

" parques/praças/áreas públicas de lazer?		%
Nunca	7	9,7
1 a 2 vezes por ano	21	29,2
3 a 4 vezes por ano	13	18,1
Mais de 4 vezes por ano	31	43,1
Total	72	100,0

Tabela 72

" festas/casa de amigos?		%
Nunca	3	4,1
1 a 2 vezes por ano	11	15,1
3 a 4 vezes por ano	16	21,9
Mais de 4 vezes por ano	43	58,9
Total	73	100,0

Tabela 73

" bares e restaurantes?		%
Nunca	8	11,0
1 a 2 vezes por ano	18	24,7
3 a 4 vezes por ano	11	15,1
Mais de 4 vezes por ano	36	49,3
Total	73	100,0

Tabela 74

" clubes?		%
Nunca	38	52,1
1 a 2 vezes por ano	25	34,2
3 a 4 vezes por ano	5	6,8
Mais de 4 vezes por ano	5	6,8
Total	73	100,0

Tabela 75

" eventos esportivos?		%
Nunca	34	47,2
1 a 2 vezes por ano	25	34,7
3 a 4 vezes por ano	5	6,9
Mais de 4 vezes por ano	8	11,1
Total	72	100,0

Tabela 76

" igrejas (ou outros templos)/grupo religioso?		%
Nunca	6	8,3
1 a 2 vezes por ano	6	8,3
3 a 4 vezes por ano	4	5,6
Mais de 4 vezes por ano	56	77,8
Total	72	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 77

" livraria?		%
Nunca	21	28,4
1 a 2 vezes por ano	23	31,1
3 a 4 vezes por ano	12	16,2
Mais de 4 vezes por ano	18	24,3
Total	74	100,0

Tabela 78

" cinema?		%
Nunca	17	23,6
1 a 2 vezes por ano	26	36,1
3 a 4 vezes por ano	12	16,7
Mais de 4 vezes por ano	17	23,6
Total	72	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 79

" teatro?		%
Nunca	48	65,8
1 a 2 vezes por ano	21	28,8
3 a 4 vezes por ano	4	5,5
Total	73	100,0

Tabela 80

" show de música?		%
Nunca	32	43,8
1 a 2 vezes por ano	25	34,2
3 a 4 vezes por ano	11	15,1
Mais de 4 vezes por ano	5	6,8
Total	73	100,0

Tabela 81

"um espetáculo de música ou dança erudita?		%
Nunca	62	84,9
1 a 2 vezes por ano	9	12,3
3 a 4 vezes por ano	2	2,7
Total	73	100,0

Tabela 82

" museu ou centro cultural?		%
Nunca	29	39,2
1 a 2 vezes por ano	32	43,2
3 a 4 vezes por ano	9	12,2
Mais de 4 vezes por ano	4	5,4
Total	74	100,0

Tabela 83

Itens na sua casa - banheiro		%
1	34	45,9
2	30	40,5
3 ou mais	10	13,5
Total	74	100,0

Tabela 84

" - quarto		%
1	4	5,4
2	39	52,7
3 ou mais	31	41,9
Total	74	100,0

Tabela 85

" - televisão		%
1	13	17,6
2	34	45,9
3 ou mais	27	36,5
Total	74	100,0

Tabela 86

" - vídeo-cassete		%
0	14	19,2
1	50	68,5
2	8	11,0
3 ou mais	1	1,4
Total	73	100,0

Tabela 87

" - dvd		%
0	10	13,5
1	53	71,6
2	11	14,9
Total	74	100,0

Tabela 88

" - aparelho de som		%
0	2	2,7
1	36	49,3
2	25	34,2
3 ou mais	10	13,7
Total	73	100,0

Tabela 89

" - computador		%
0	18	24,3
1	48	64,9
2	7	9,5
3 ou mais	1	1,4
Total	74	100,0

Tabela 90

" - telefone fixo		%
0	6	8,1
1	56	75,7
2	10	13,5
3 ou mais	2	2,7
Total	74	100,0

Tabela 91

" - freezer		%
0	28	38,4
1	40	54,8
2	4	5,5
3 ou mais	1	1,4
Total	73	100,0

Tabela 92

" - máquina de lavar louça		%
0	60	82,2
1	13	17,8
Total	73	100,0

Tabela 93

" - automóvel		%
0	30	40,5
1	36	48,6
2	8	10,8
Total	74	100,0

Tabela 94

". instrumento musical		%
0	27	36,5
1	21	28,4
2	18	24,3
3 ou mais	6	8,1
Resposta dupla	1	1,4

Tabela 95

Condição de ocupação de seu domicílio		%
Alugado	7	9,6
Próprio em aquisição	8	11,0
Próprio já pago	36	49,3
Cedido	7	9,6
Próprio obtido por herança	15	20,5
Total	73	100,0

Tabela 96

Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?		%
Não	50	68,5
Diarista - uma ou duas vezes por mês?	7	9,6
Diarista uma ou duas vezes por semana	6	8,2
Um todos os dias úteis	9	12,3
Dois ou mais todos os dias úteis	1	1,4
Total	73	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 97

Renda mensal bruta da família		%
Até 3 salários mínimos	14	18,9
De 3 a 5 salários mínimos	14	18,9
De 5 a 10 salários mínimos	28	37,8
de 10 a 15 salários mínimos	13	17,6
Mais de 15 salários mínimos	5	6,8
Total	74	100,0

Anexo 8**Tabelas dos dados do questionário dos professores do CTUR**

Tabela 01

Identificação do Curso		%
Agropecuária	8	21,1
Hotelaria	7	18,4
Ensino Médio	19	50,0
Ensino Médio / Hotelaria	2	5,3
Hotelaria / Agropecuária	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela 02

Nesta escola, você é professor de:		%
De disciplinas / módulos profissionalizantes	16	44,4
Disciplinas do Ensino Médio	20	55,6
Total	36	100,0
Resposta Dupla	2	

Tabela 03

Há quantos anos você obteve o Curso Superior		%
Há cinco anos ou menos	2	5,4
De 6 a 15 anos	10	27,0
De 16 a 25 anos	16	43,2
Há mais de 25 anos	9	24,3
Total	37	100,0

Tabela 04

Instituição onde concluiu o Ensino Superior		%
Pública	28	77,8
Privada	8	22,2
Total	36	100,0

Tabela 05

Curso de mais alta titulação		%
Superior	2	5,3
Especialização (mínimo de 360 horas)	10	26,3
Mestrado	23	60,5
Doutorado	3	7,9
Total	38	100,0

Tabela 06

Há quantos anos é professor		%
Há cinco anos ou menos	3	7,9
De 6 a 15 anos	7	18,4
De 16 a 25 anos	19	50,0
Há mais de 25 anos	9	23,7
Total	38	100,0

Tabela 07

Há quantos anos você trabalha nesta escola?		%
Há cinco anos ou menos	10	26,3
De 05 a 10 anos	5	13,2
De 10 a 15 anos	6	15,8
De 16 a 25 anos	15	39,5
Há mais de 25 anos	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela 08

Qual o seu regime de trabalho		%
40 horas / Dedicação Exclusiva	30	78,9
40 horas	3	7,9
20 horas	1	2,6
Professor substituto (contrato)	4	10,5
Total	38	100,0

Tabela 09

Carga horária de aulas por semana?		%
Até 10 horas-aula	9	23,7
Até 20 horas-aula	27	71,1
Até 30 horas-aula	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela 10

Você trabalha(ou) na rede pública? Sim. Na rede privada		%
Não	17	44,7
Sim	21	55,3
Total	38	100,0

Tabela 11

Sim. Na rede pública municipal.		%
Não	25	65,8
Sim	13	34,2
Total	38	100,0

Tabela 12

Sim. Na rede pública estadual.		%
Não	19	50,0
Sim	19	50,0
Total	38	100,0

Tabela 13

Sim. Em outra escola técnica federal.		%
Não	29	76,3
Sim	9	23,7
Total	38	100,0

Tabela 14

Não. Somente nesta escola		%
Não	34	89,5
Sim	4	10,5
Total	38	100,0

Tabela 15

Esta escola se diferencia das demais em quais aspectos? Métodos de ensino atualizados.		%
Não	21	72,4
Sim	8	27,6
Total	29	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 16

É uma escola de prestígio		%
Não	6	20,0
sim	24	80,0
Total	30	100,0

Tabela 17

Boa formação cultural		%
Não	8	25,0
Sim	24	75,0
Total	32	100,0

Tabela 18

Boa aprovação no vestibular		%
Não	3	9,7
Sim	28	90,3
Total	31	100,0

Tabela 19

Oferece atividades de pesquisa.		%
Não	23	79,3
Sim	6	20,7
Total	29	100,0

Tabela 20

O espaço pedagógico é adequado ao número de estudantes		%
Sim, em todas elas.	3	7,9
Sim, na maior parte delas.	28	73,7
Sim, mas apenas na metade delas.	3	7,9
Sim, mas em menos da metade delas.	3	7,9
Não, em nenhuma.	1	2,6
Total	38	100,0

Tabela 21

O material de consumo utilizado nas práticas é suficiente para o número de alunos?		%
Sim, em todas elas.	4	11,1
Sim, na maior parte delas.	24	66,6
Sim, mas apenas na metade delas.	2	5,6
Sim, mas em menos da metade delas.	6	16,7
Total	36	100,0

Tabela 22

Os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes?		%
Sim, em todas elas.	2	5,6
Sim, na maior parte delas.	24	61,1
Sim, mas apenas na metade delas.	4	11,1
Sim, mas em menos da metade delas.	8	22,2
Total	36	100,0

Tabela 23

Como são os equipamentos de laboratório utilizados no curso?		%
Atualizados e bem conservados.	3	8,1
Atualizados, mas mal conservados.	4	10,8
Desatualizados, mas bem conservados.	3	8,1
Desatualizados e mal conservados.	8	21,6
Não há laboratório no meu curso	19	51,4
Total	37	100,0

Tabela 24

Como a escola viabiliza o acesso dos alunos aos microcomputadores, para atender às necessidades do curso?		%
Plenamente.	2	5,3
De forma limitada.	25	65,8
Não viabiliza para os estudantes do meu curso.	5	13,2
Não viabiliza para nenhum estudante.	3	7,9
O curso não necessita de microcomputadores.	3	7,9
Total	38	100,0

Tabela 25

Como você avalia o Ensino Médio/Técnico oferecido na escola?		%
É bem integrado, havendo vinculação entre as disciplinas.	6	17,1
É relativamente integrado, havendo por áreas.	7	20,0
É pouco integrado.	17	48,6
Não apresenta integração	5	14,3
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 26

Como se efetiva sua autonomia didático-científica na escola?		%
Plenamente	18	48,6
De forma limitada	18	48,6
Não existe	1	2,7
Total	37	100,0

Tabela 27

Que técnica de ensino você tem usado predominantemente? Aulas expositivas?		%
Não	31	83,8
Sim	6	16,2
Total	37	100,0

Tabela 28

Aulas expositivas, com participação dos alunos?		%
Não	15	40,5
Sim	22	59,5
Total	37	100,0

Tabela 29

Aulas práticas?		%
Não	28	75,7
Sim	9	24,3
Total	37	100,0

Tabela 30

Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula?		%
Não	28	75,7
Sim	9	24,3
Total	37	100,0

Tabela 31

Outra?		%
Não	35	94,6
Sim	2	5,4
Total	37	100,0

Tabela 32

Que tipo de material foi mais usado durante o ano? Livros didáticos e/ou manuais?		%
Não	17	50,0
Sim	17	50,0
Total	34	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 33

Apostilas e resumos?		%
Não	21	61,8
Sim	13	38,2
Total	34	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 34

Cópias de trechos ou capítulos de livros?		%
Não	30	88,2
Sim	4	11,8
Total	34	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 35

Artigos de periódicos especializados (técnicos)?		%
Não	31	91,2
Sim	3	8,8
Total	34	100,0

Tabela 36

Anotações manuais nos cadernos?		%
Não	23	67,6
Sim	11	32,4
Total	34	100,0

Tabela 37

Que instrumentos de avaliação você adota predominantemente? Provas escritas discursivas?		%
Não	17	48,6
Sim	17	51,4
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 38

Testes objetivos?		%
Não	29	82,9
Sim	6	17,1
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 39

Trabalhos de grupo?		%
Não	15	42,9
Sim	20	57,1
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 40

Trabalhos individuais?		%
Não	27	77,1
Sim	8	22,9
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 41

Provas práticas?		%
Não	31	88,6
Sim	4	11,4
Total	35	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 42

As características que melhor representam o perfil dos alunos – estudiosos?		%
Não	13	40,6
Sim	19	59,4
Total	32	100,0

Tabela 43

Educados?		%
Não	5	13,9
Sim	31	86,1
Total	36	100,0

Tabela 44

Críticos?		%
Não	2	5,9
Sim	32	94,1
Total	34	100,0

Tabela 45

Arrogantes?		%
Não	25	80,6
Sim	6	19,4
Total	31	100,0

Tabela 46

Agitados?		%
Não	7	20,6
Sim	27	79,4
Total	34	100,0

Tabela 47

Humildes?		%
Não	23	74,2
Sim	8	25,8
Total	31	100,0

Tabela 48

Atitude mais freqüente das famílias sobre a escolaridade dos filhos.		%
Presente	5	13,9
Presente somente quando são chamados	23	63,9
Ausente	6	16,7
Presente só nas reuniões de pais	2	5,6
Total	36	100,0

Tabela 49

Programas de tv que você assiste regularmente – jornais/noticiários		%
Não	2	5,4
Sim	35	94,6
Total	37	100,0

Tabela 50

Filmes ou seriados		%
Não	8	24,2
Sim	25	75,8
Total	33	100,0

Tabela 51

Programas de auditório		%
Não	29	87,9
Sim	4	12,1
Total	33	100,0

Tabela 52

Documentários		%
Não	5	13,9
Sim	31	86,1
Total	36	100,0

Tabela 53

Shows e músicas		%
Não	11	31,4
Sim	24	68,6
Total	35	100,0

Tabela 54

Esportes		%
Não	13	38,2
Sim	21	61,8
Total	34	100,0

Tabela 55

Novelas		%
Não	24	70,6
Sim	10	29,4
Total	34	100,0

Tabela 56

Humorísticos		%
Não	18	51,4
Sim	17	48,6
Total	35	100,0

Tabela 57

Entrevistas		%
Não	5	13,5
Sim	32	86,5
Total	37	100,0

Tabela 58

Noticiário rural		%
Não	17	48,6
Sim	18	51,4
Total	35	100,0

Tabela 59

Outro		%
Não	8	66,7
Sim	4	33,3
Total	12	100,0

Tabela 60

Você se dedica a outras atividades? Esportes?		%
Não	23	65,7
Sim	12	34,3
Total	35	100,0

Tabela 61

Dança?		%
Não	29	90,6
Sim	3	9,4
Total	32	100,0

Tabela 62

Música / Canto?		%
Não	26	81,3
Sim	6	18,8
Total	32	100,0

Tabela 63

Cinema / Teatro?		%
Não	21	63,6
Sim	12	36,4
Total	33	100,0

Tabela 64

Literatura / Poesia?		%
Não	23	74,2
Sim	8	25,8
Total	31	100,0

Tabela 65

Fotografia / Pintura?		%
Não	23	69,7
Sim	10	30,3
Total	33	100,0

Tabela 66

Pastoral / Voluntariado?		%
Não	23	74,1
Sim	8	25,9
Total	31	100,0

Tabela 67

Outro?		%
Não	10	66,7
Sim	5	33,3
Total	15	100,0

Tabela 68

Frequência que você lê jornal?		%
Diariamente	6	16,2
Algumas vezes por semana	18	48,6
Somente aos domingos	5	13,5
Raramente	8	21,6
Total	37	100,0

Tabela 69

Frequência que você lê revistas?		%
Semanalmente	14	37,8
Uma ou duas vezes por mês	14	37,8
Algumas vezes por ano	6	16,2
Raramente	3	8,1
Total	37	100,0

Tabela 70

Você tem acesso a revistas acadêmicas?		%
Sim, na escola, mas leio-as apenas ocasionalmente	2	5,4
Sim, eu as compro e leio-as regularmente	13	35,1
Sim, eu as compro ocasionalmente	14	37,8
Não tenho acesso a essas revistas	8	21,6
Total	37	100,0

Tabela 71

Você costuma ler por entretenimento?		%
Não	3	8,6
Sim	32	91,4
Total	35	100,0

Tabela 72

Tipos de livros que mais lê: obras literárias de ficção?		%
Não	20	52,6
Sim	18	47,4
Total		100,0

Tabela 73

Obras literárias de não ficção?	%	
Não	28	73,7
Sim	10	26,3
Total	38	100,0

Tabela 74

Livros técnicos?	%	
Não	12	31,6
Sim	26	68,4
Total	38	100,0

Tabela 75

Livros de auto-ajuda?	%	
Não	30	78,9
Sim	8	21,1
Total	38	100,0

Tabela 76

Livros de poesia?	%	
Não	34	89,5
Sim	4	10,5
Total	38	100,0

Tabela 77

Você incentiva os seus alunos a lerem?	%	
Não	4	10,5
Sim	34	89,5
Total	38	100,0

Tabela 78

Você costuma viajar nas férias?	%	
Não	6	16,2
Sim, todo ano	14	37,8
Sim, às vezes	17	45,9
Total	37	100,0

Tabela 79

Você já viajou para o exterior?	%	
Não	21	56,8
Sim	16	43,2
Total	37	100,0

Tabela 80

Conhecimento de Línguas - Inglês	%	
Nenhum	6	16,2
Bom	6	16,2
Razoável	25	67,6
Total	73	100,0

Tabela 81

Conhecimento de Línguas – Francês		%
Nenhum	17	63,0
Bom	1	3,7
Razoável	9	33,3
Total	27	100,0

Tabela 82

Conhecimento de Línguas - Espanhol		%
Nenhum	7	20,0
Bom	9	25,7
Razoável	19	54,3
Total	35	100,0

Tabela 83

Conhecimento de Línguas - Alemão		%
Nenhum	23	100,0
Bom	0	0
Razoável	0	0
Total	23	100,0

Tabela 84

Conhecimento de Línguas - outra		%
Nenhum	14	77,8
Bom	0	0
Razoável	4	22,2
Total	18	100,0

Tabela 85

Com que frequência você foi a exposições ou feiras agropecuárias?		%
Nunca	24	66,6
1 a 2 vezes por ano	12	33,3
Total	36	100,0

Tabela 86

Congressos ou eventos científicos?		%
Nunca	32	88,8
1 a 2 vezes por ano	4	11,2
Total	36	100,0

Tabela 87

Festas/casa de amigos?		%
Nunca	10	27,7
1 a 2 vezes por ano	26	72,3
Total	36	100,0

Tabela 88

Bares e restaurantes?		%
Nunca	3	7,9
1 a 2 vezes por ano	3	7,9
mais de 2 vezes por ano	32	84,2
Total	36	100,0

Tabela 89

Clubes?		%
Nunca	24	68,5
1 a 2 vezes por ano	3	8,6
3 a 4 vezes por ano	8	22,9
Total	35	100,0

Tabela 90

Eventos esportivos?		%
Nunca	25	67,5
1 a 2 vezes por ano	3	8,2
3 a 4 vezes por ano	9	24,3
Total	37	100,0

Tabela 91

Igrejas (ou outros templos) / grupo religioso?		%
Nunca	14	39,9
1 a 2 vezes por ano	1	2,8
3 a 4 vezes por ano	21	58,3
Total	36	100,0

Tabela 92

Livraria?		%
Nunca	9	23,7
1 a 2 vezes por ano	3	7,9
3 a 4 vezes por ano	26	68,4
Total	38	100,0

Tabela 93

Cinema?		%
Nunca	13	34,2
1 a 2 vezes por ano	7	18,4
3 a 4 vezes por ano	18	47,4
Total	38	100,0

Tabela 94

Teatro?		%
Nunca	33	86,9
1 a 2 vezes por ano	3	7,9
3 a 4 vezes por ano	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela 95

Ópera / concerto de música / espetáculo de dança?		%
Nunca	34	89,4
1 a 2 vezes por ano	2	5,3
3 a 4 vezes por ano	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela 96

Visitou museus?		%
Nunca	28	73,6
1 a 2 vezes por ano	5	13,2
3 a 4 vezes por ano	5	13,2
Total	38	100,0

Tabela 97

Visitou centro cultural?		%
Nunca	29	76,3
1 a 2 vezes por ano	3	7,9
3 a 4 vezes por ano	6	15,8
Total	38	100,0

Tabela 98

Show de música?		%
Nunca	26	68,4
1 a 2 vezes por ano	6	15,8
3 a 4 vezes por ano	6	15,8
Total	38	100,0

Tabela 99

Qual é seu salário bruto total como professor?		%
De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00	1	2,6
De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00	3	7,9
De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00	13	34,2
De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00	14	36,8
Mais de R\$ 4.400,00	7	18,4
Total	38	100,0

Tabela 100

Sobre o mercado de trabalho dos professores, como é seu salário?		%
Acima da média	16	43,2
Na média	18	48,6
Abaixo da média	3	8,1
Total	37	100,0

Tabela 101

Qual é sua renda familiar bruta?		%
De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00	1	2,6
De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00	7	18,4
De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00	14	36,8
De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00	7	18,4
Mais de R\$ 4.400,00	9	23,7
Total	38	100,0

Tabela 102

Qual é sua idade?		%
De 25 a 29 anos	4	10,5
De 30 a 39 anos	5	13,2
De 40 a 49 anos	16	42,1
50 anos ou mais	13	34,2
Total	38	100,0

Tabela 103

Qual é seu sexo?		%
Masculino	18	47,4
Feminino	20	52,6
Total	38	100,0

Anexo 9 Tabelas dos dados do questionário dos alunos do CTUR

Tabela 01

Qual o seu sexo?		%
Masculino	51	47,3
Feminino	57	52,7
Total	108	100,0

Tabela 02

Como você se considera?		%
Branco (a)	60	56,6
Pardo (a)	29	27,4
Preto (a)	9	8,5
Amarelo (a)	5	4,7
Indígena	3	2,8
Total	106	100,0

Tabela 03

Em que cidade e Estado você reside? Cidade		%
Campo Grande	2	0,4
Itaguaí	9	1,7
Mangaratiba	3	0,6
Mendes	2	0,4
Mesquita	1	0,2
Nova Iguaçu	4	0,8
Paracambi	15	2,8
Rio de Janeiro	61	11,5
Seropédica	13	2,5
Total	110	100,0

Tabela 04

Você reside em:		%
Zona Urbana	94	86,2
Zona Rural	15	13,8
Total	109	100,0

Tabela 05

Onde você mora: Existe eletricidade?		%
Sim	110	100,0

Tabela 06

“Chega água pela torneira?”		%
Não	1	0,9
Sim	108	98,2
Total	109	100,0

Tabela 07

Na sua casa tem: Automóvel		%
zero	36	33,0
Um	50	45,9
Dois	20	18,3
Três ou mais	3	2,8
Total	109	100,0

Tabela 08

"Banheiro		%
Um	52	47,3
Dois	40	36,4
Três ou mais	18	16,4
Total	110	100,0

Tabela 09

"Quartos		%
Um	4	3,6
Dois	51	46,4
Três ou mais	55	50,0
Total	110	100,0

Tabela 10

"Computador		%
Zero	24	22,0
Um	71	65,1
Dois	12	11,0
Três ou mais	2	1,8
Total	109	100,0

Tabela 11

Itens no seu quarto? Mesa de estudo		%
Zero	48	44,4
Um	54	50,0
Mais de um	6	5,6
Total	108	100,0

Tabela 12

"Televisão		%
Zero	25	22,9
Um	69	63,3
Mais de um	15	13,8
Total	109	100,0

Tabela 13

"Vídeo cassete		%
Zero	69	65,7
Um	32	30,5
Mais de um	4	3,8
Total	105	100,0

Tabela 14

"Telefone		%
Zero	65	61,9
Um	32	30,5
Mais de um	8	7,6
Total	105	100,0

Tabela 15

"Computador		%
Zero	53	49,1
Um	49	45,4
Mais de um	6	5,6
Total	108	100,0

Tabela 16

"Internet		%
Zero	60	57,1
Um	45	42,9
Total	105	100,0

Tabela 17

"Aparelho de som		%
Zero	24	22,4
Um	64	59,8
Mais de um	18	16,8
Total	107	100,0

Tabela 18

Quantos livros há na sua casa?		%
De um a vinte livros	24	21,8
De vinte e um a cem livros	51	46,4
Mais de cem livros	34	30,9
Nenhum	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 19

Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?		%
Diarista uma ou duas vezes por mês	10	9,1
Diarista uma ou duas vezes por semana	9	8,2
Uma todos os dias	16	14,5
Duas ou mais, todos os dias	2	1,8
Nenhuma	73	66,4
Total	110	100,0

Tabela 20

Quantas pessoas moram com você?		%
Uma	5	4,6
Duas	22	20,2
Três	45	41,3
Quatro	21	19,3
Cinco	5	4,6
Seis ou mais	11	10,1
Total	109	100,0

Tabela 21

Quantos irmãos você tem?		%
0	15	13,9
1	50	46,3
2	23	21,3
3	9	8,4
4 ou mais	11	10,1
Total	108	100,0

Tabela 22

Quem mora c/ você: avó e/ou avô		%
Não	80	72,7
Sim	18	16,4
Resposta em branco	12	10,9
Total	110	100,0

Tabela 23

"Mãe		%
Não	8	7,4
Sim	100	92,6
Total	108	100,0

Tabela 24

"Outra mulher responsável por você		%
Não	104	94,5
Sim	3	2,7
Resposta em branco	3	2,7
Total	110	100,0

Tabela 25

"Pai		%
Não	31	28,2
Sim	72	65,5
Total	110	100,0

Tabela 26

"Outro homem responsável por você		%
Não	92	90,2
Sim	10	9,8
Total	102	100,0

Tabela 27

"Irmãos ou irmãs		%
Não	20	18,9
Sim	86	81,1
Total	106	100,0

Tabela 28

"Outras pessoas		%
Não	77	70,0
Sim	16	14,5
Resposta em branco	17	14,5
Total	110	100,0

Tabela 29

Renda mensal da família		
Até três salários mínimos	22	20,0
De três a cinco salários mínimos	23	20,9
De cinco a dez salários mínimos	38	34,5
De dez a quinze salários mínimos	17	15,5
Mais de quinze salários mínimos	7	6,4
Resposta em branco	3	2,0
Total	110	100,0

Tabela 30

Até que série a sua mãe ou madrasta estudou?		%
Nenhuma, minha mãe nunca estudou	1	0,9
Não completou a quarta série	3	2,7
Completou a quarta série	1	0,9
Não completou a oitava série	8	7,3
Completou a oitava série	5	4,5
Não completou o Ensino médio	5	4,5
Completou o Ensino Médio	37	33,6
Começou mas não terminou a faculdade	16	14,5
Completou a faculdade	32	29,1
Não sei	2	1,8
Total	110	100,0

Tabela 31

Até que série seu pai ou padrasto estudou?		%
Nenhuma, meu pai nunca estudou	2	1,8
Não completou a quarta série	1	0,9
Completou a quarta série	2	1,8
Não completou a oitava série	5	4,5
Completou a oitava série	7	6,4
Não completou o Ensino Médio	6	5,5
Completou o Ensino Médio	32	29,1
Começou mas não terminou a faculdade	20	18,2
Completou a faculdade	29	26,4
Não sei	6	5,5
Total	110	100,0

Tabela 32

Quem é a pessoa que mais acompanha de perto a sua vida escolar?		%
Minha mãe	76	69,1
Outra mulher da minha família	5	4,5
Meu pai	20	18,2
Outro homem da minha família	1	0,9
Ninguém	7	6,4
Resposta em branco	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 33

Com que frequência os responsáveis conversam c/ você sobre: livros e filmes?		%
Nunca	4	3,6
Raramente	28	25,5
Quase sempre	47	42,5
Sempre	31	28,2
Total	110	100,0

Tabela 34

"conversam sobre programas de TV		%
Nunca	5	4,5
Raramente	21	19,1
Quase sempre	39	35,5
Sempre	45	40,9
Total	110	100,0

Tabela 35

" conversam sobre museus e exposições		%
Nunca	31	28,2
Raramente	46	41,8
Quase sempre	20	18,2
Sempre	13	11,8
Total	110	100,0

Tabela 36

" conversam sobre a continuidade de estudos		%
Nunca	6	5,5
Raramente	10	9,1
Quase sempre	21	19,1
Sempre	73	66,4
Total	110	100,0

Tabela 37

" conversam sobre sua futura profissão		%
Nunca	2	1,8
Raramente	21	19,1
Quase sempre	28	25,5
Sempre	58	52,7
Resposta dupla	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 38

" conversam sobre outros assuntos		%
Nunca	1	0,9
Raramente	10	9,1
Quase sempre	28	25,5
Sempre	71	64,5
Total	110	100,0

Tabela 39

" almoçam ou jantam c/ você		%
Nunca	4	3,6
Raramente	28	25,5
Quase sempre	38	34,5
Sempre	40	36,4
Total	110	100,0

Tabela 40

" ouvem música c/ você		%
Nunca	27	24,5
Raramente	46	41,8
Quase sempre	25	22,7
Sempre	12	10,9
Total	110	100,0

Tabela 41

" conversam c/ seus amigos		%
Nunca	15	13,6
Raramente	41	37,3
Quase sempre	36	32,7
Sempre	17	15,5
Resposta em branco	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 42

" conversam c/ os pais ou responsáveis de amigos		%
Nunca	20	18,2
Raramente	52	47,3
Quase sempre	27	24,5
Sempre	11	10,0
Total	110	100,0

Tabela 43

" levam seus amigos nos programas que fazem		%
Nunca	34	30,9
Raramente	42	38,2
Quase sempre	26	23,6
Sempre	8	7,3
Total	110	100,0

Tabela 44

Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?		%
Todo em escola pública	31	28,2
Todo em escola particular	57	51,8
A maior parte em escola pública	3	2,7
A maior parte em escola particular	14	12,7
Metade em escola pública e metade em escola particular	4	3,6
Resposta em branco	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 45

Desde a quinta série, quantas vezes você já mudou de escola?		%
Nunca mudei de escola	35	31,8
Mudei de escola uma vez	36	32,7
Mudei de escola duas vezes ou mais	39	35,5
Total	110	100,0

Tabela 46

Você já repetiu o ano? Quantas vezes?		
Nunca repeti de ano	104	94,5
Sim, uma vez, nesta escola	3	2,7
Sim, uma vez, em outra escola	2	1,8
Sim, duas vezes ou mais	1	,9
Total	110	100,0

Tabela 47

Como você compara notas ou conceitos em relação aos colegas de turma? No Médio:		%
Acima da média	24	22,4
Na média	78	72,8
Abaixo da média	5	4,7
Total	107	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 48

Minha escola é um lugar onde: faço amigos facilmente		%
Concordo totalmente	41	37,3
Concordo	58	52,7
Discordo	7	6,4
Discordo totalmente	4	3,6
Total	110	100,0

Tabela 49

"fico incomodado / fora de lugar		%
Concordo totalmente	4	3,7
Concordo	14	13,0
Discordo	57	52,8
Discordo totalmente	33	30,6
Total	108	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 50

" fico à vontade		%
Concordo totalmente	38	34,5
Concordo	62	56,4
Discordo	6	5,5
Discordo totalmente	4	3,6
Total	110	100,0

Tabela 51

" fico entediado		%
Concordo totalmente	8	7,3
Concordo	30	27,5
Discordo	54	49,5
Discordo totalmente	17	15,6
Total	109	100,0

Tabela 52

" gosto de estudar		%
Concordo totalmente	28	25,7
Concordo	56	51,4
Discordo	16	14,7
Discordo totalmente	9	8,3
Total	109	100,0

Tabela 53

A maioria dos professores: incentiva os alunos a melhorar		%
Freqüentemente	77	71,3
Poucas vezes	26	24,1
Nunca	5	4,6
Total	108	100,0

Tabela 54

" está disponível p/ esclarecer dúvidas alunos		%
Freqüentemente	75	69,4
Poucas vezes	31	28,7
Nunca	2	1,9
Total	108	100,0

Tabela 55

" deixa os alunos expressarem suas opiniões nas aulas		%
Freqüentemente	89	82,4
Poucas vezes	16	14,8
Nunca	3	2,8
Total	108	100,0
Resposta dupla	2	

Tabela 56

" relaciona-se bem com os alunos		%
Freqüentemente	71	66,4
Poucas vezes	34	31,8
Nunca	2	1,9
Total	107	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 57

Freqüência que acontece nas aulas? Professores esperam muito até que os alunos façam silêncio		%
Na maioria das aulas	51	46,8
Em algumas aulas	57	52,3
Nunca	1	0,9
Total	109	100,0

Tabela 58

" há barulho e desordem na sala de aula		%
Na maioria das aulas	43	39,8
Em algumas aulas	62	57,4
Nunca	3	2,8
Total	108	100,0

Tabela 59

" professores explicam até alunos entendam a matéria		%
Na maioria das aulas	50	45,9
Em algumas aulas	54	49,5
Nunca	5	4,6
Total	109	100,0

Tabela 60

" os alunos não prestam atenção ao professor fala		%
Na maioria das aulas	16	14,7
Em algumas aulas	88	80,7
Nunca	5	4,6
Total	109	100,0

Tabela 61

Os docentes discutem os planos de ensino com os alunos		%
Sim, todos	22	20,2
Sim, a maior parte	51	46,8
Sim, mas apenas cerca da metade	14	12,8
Sim, menos da metade	17	15,6
Nenhum discute	5	4,6
Total	109	100,0

Tabela 62

A maioria dos professores utiliza predominantemente as técnicas		%
Aula expositiva	18	16,4
Aula expositiva, c/ participação de alunos	56	50,9
Aulas práticas	3	2,7
Trabalhos de grupo em sala	25	22,7
Outra	8	7,3
Total	110	100,0

Tabela 63

Houve atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?		%
Sim, em todas as disciplinas	2	1,9
Sim, na maior parte das disciplinas	49	45,8
Sim, mas apenas na metade das disciplinas	21	19,6
Sim, mas em menos da metade das disciplinas	29	27,1
Não, em nenhuma disciplina	6	5,6
Total	107	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 64

Quais instrumentos de avaliação usados pela maioria dos professores?		%
Provas discursiva e objetiva	79	73,1
Trabalhos de grupo	21	19,4
Trabalhos individuais	8	7,4
Total	108	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 65

Professores demonstram domínio das disciplinas?		%
Sim, todos	39	35,5
Sim, a maior parte deles	59	53,6
Sim, mas apenas a metade deles	5	4,5
Sim, mas menos da metade deles	6	5,5
Não, nenhum deles	1	0,9
Total	110	100,0

Tabela 66

Você apresenta dificuldade em quais disciplinas?		%
Biologia	10	11,7
Inglês	4	4,7
Matemática	22	25,8
Física	18	21,1
História	9	11,5
Química	15	17,5
Geografia	2	2,3
Literatura	4	4,7
Português	3	3,4
Total	85	100,0

Tabela 67

Você teve professor particular este ano?		%
Não	94	86,2
Sim	10	9,2
Algumas vezes	5	4,6
Total	109	100,0

Tabela 68

"em quantas matérias?		%
Em uma matéria	6	75,0
Em duas matérias	2	25,0
Total	8	100,0

Tabela 69

Por que precisou de professor particular?		%
Achei necessário	14	100,0
Não se aplica	94	

Tabela 70

Em que circunstância precisou de prof. particular?		%
O ano inteiro	2	13,3
Só no período de provas	5	33,3
Eventualmente	8	53,3
Total	15	100,0

Tabela 71

Indique sua situação na escola:		%
Sou interno, resido no alojamento	1	0,9
Moro em república	1	0,9
Moro com a minha família	107	98,2
Total	109	100,0

Tabela 72

Local em estuda c/ mais frequência		%
Na biblioteca da escola	2	1,8
Na minha casa	96	87,3
Em outro espaço	12	10,9
Total	110	100,0

Tabela 73

Você faz seus deveres de casa sem atraso?		%
Não	47	45,2
Sim	57	54,8
Total	104	100,0

Tabela 74

" ainda na escola?		%
Não	64	60,4
Sim	42	39,6
Total	106	100,0

Tabela 75

" porque valem nota?		%
Não	26	25,0
Sim	78	75,0
Total	104	100,0

Tabela 76

" porque seus pais obrigam?		%
Não	91	88,3
Sim	12	11,7
Total	103	100,0

Tabela 77

" faz assistindo à televisão?		%
Não	59	56,2
Sim	45	42,9
Total	104	100,0

Tabela 78

Quanto tempo você estuda por semana?		%
Nenhuma, apenas assisto às aulas	23	20,9
Uma a duas horas	46	41,8
Três a cinco horas	17	15,5
Seis a oito horas	11	10,0
Mais de oito horas	13	11,8
Total	110	100,0

Tabela 79

Você estuda nos fins de semana?		%
Quase sempre	26	23,9
Algumas vezes	62	56,9
Nunca	20	18,3
Total	109	100,0

Tabela 80

Você possui curso extracurricular - língua estrangeira?		%
Não	62	59,0
Sim	43	41,0
Total	105	100,0

Tabela 81

" computação/informática?		%
Não	87	84,5
Sim	16	15,5
Total	103	100,0

Tabela 82

" Esportes?		%
Não	82	78,1
Sim	23	21,9
Total	105	100,0

Tabela 83

" Dança?		%
Não	95	90,5
Sim	10	9,5
Total	105	100,0

Tabela 84

" Música?		%
Não	93	88,6
Sim	12	11,4
Total	105	100,0

Tabela 85

" Teatro?		%
Não	97	95,1
Sim	5	4,9
Total	102	100,0

Tabela 86

" Fotografia?		%
Não	100	98,0
Sim	2	2,0
Total	102	100,0

Tabela 87

" Artesanato/Pintura?		%
Não	99	96,1
Sim	4	3,9
Total	103	100,0

Tabela 88

Atividade artística/cultural relacionada a teatro?		%
Não	99	90,0
Sim	7	6,4
Total	106	100,0

Tabela 89

"Música/Canto?		%
Não	88	80,7
Sim	21	19,3
Total	109	100,0

Tabela 90

"Literatura/Poesia?		%
Não	89	84,0
Sim	17	16,0
Total	106	100,0

Tabela 91

"Artes Plásticas?		%
Não	99	93,4
Sim	7	6,6
Total	106	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 92

Como classifica o conhecimento em: inglês?		%
Bom	40	36,4
Razoável	44	40,0
Fraco	26	23,6
Total	110	100,0

Tabela 93

" Francês?		%
Razoável	8	7,5
Fraco	98	92,5
Total	106	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 94

" Espanhol?		%
Bom	13	12,1
Razoável	45	42,1
Fraco	49	45,8
Total	107	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 95

" Alemão?		%
Fraco	105	100,0

Tabela 96

" Outras?		%
Bom	6	5,8
Razoável	5	4,8
Fraco	93	89,4
Total	104	100,0

Tabela 97

Quantos livros foram lidos este ano, excluindo os escolares?		%
Nenhum	5	4,5
Um	13	11,8
No máximo dois	18	16,4
Entre três e cinco	45	40,9
Mais de cinco	29	26,4
Total	110	100,0

Tabela 98

Tipos de livros que mais gosta lê?		%
Obras literárias de ficção (romances)	79	76,7
Obras literárias de não-ficção	16	15,5
Livros técnicos	3	2,9
Livros de auto-ajuda	4	3,9
Livros de poesia	1	1,0
Total	103	100,0
Resposta dupla	2	

Tabela 99

Frequência com que lê jornal?		%
Diariamente	12	10,9
Algumas vezes por semana	37	33,6
Somente aos domingos	12	10,9
Raramente	37	33,6
Nunca	12	10,9
Total	110	100,0

Tabela 100

Assuntos mais lidos em jornais?		%
Todos os assuntos	31	31,3
Política e/ou Economia	7	7,1
Cultura / Artes	19	19,2
Esportes	27	27,3
Outros	15	15,2
Total	99	100,0
Resposta dupla	3	

Tabela 101

Meio mais utilizado para se manter informado dos acontecimentos?			%
Jornais	5		4,9
Revistas	4		3,9
TV	77		75,5
Rádio	2		2,0
Internet	14		13,7
Total	102		100,0
Resposta dupla	6		

Tabela 102

Participação em atividades extracurriculares oferecidas pela escola?			%
Palestras	19		18,8
Atividades desportivas	14		13,9
Cursos	6		5,9
Atividades artísticas	8		7,9
Nenhuma	54		53,5
Total	101		100,0
Resposta dupla	7		

Tabela 103

No último ano, com que frequência foi: à Feira ou Exposição Agropecuária?			
Nenhuma	88		80,7
1 a 2 vezes por ano	18		16,5
3 a 4 vezes por ano	1		,9
Mais de 4 vezes por ano	1		,9
Mais de 5 vezes por ano	1		,9
Total	109		100,0

Tabela 104

" shoppings, cinemas, teatros ou espetáculo de Dança?			%
Nenhuma	7		6,4
1 a 2 vezes por ano	5		4,5
3 a 4 vezes por ano	15		13,6
Mais de 4 vezes por ano	83		75,5
Total	110		100,0

Tabela 105

" parques / praças / clubes desportivos?			%
Nenhuma	6		5,6
1 a 2 vezes por ano	31		28,7
3 a 4 vezes por ano	19		17,6
Mais de 4 vezes por ano	52		48,1
Total	108		100,0

Tabela 106

" festas / casa de amigos?		%
Nenhuma	3	2,7
1 a 2 vezes por ano	8	7,3
3 a 4 vezes por ano	13	11,8
Mais de 4 vezes por ano	86	78,2
Total	110	100,0

Tabela 107

" bares e restaurantes?		%
Nenhuma	5	4,6
1 a 2 vezes por ano	22	20,2
3 a 4 vezes por ano	17	15,6
Mais de 4 vezes por ano	65	59,6
Total	109	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 108

" eventos esportivos?		%
Nenhuma	25	22,9
1 a 2 vezes por ano	40	36,7
3 a 4 vezes por ano	17	15,6
Mais de 4 vezes por ano	27	24,8
Total	109	100,0

Tabela 109

" Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso?		%
Nenhuma	19	17,4
1 a 2 vezes por ano	19	17,4
3 a 4 vezes por ano	5	4,6
Mais de 4 vezes por ano	66	60,6
Total	109	100,0

Tabela 110

"museu ou centro cultural?		%
Nenhuma	40	36,4
1 a 2 vezes por ano	54	49,1
3 a 4 vezes por ano	10	9,1
Mais de 4 vezes por ano	6	5,5
Total	110	100,0

Tabela 111

" show de música?		%
Nunca	30	27,3
1 a 2 vezes por ano	37	33,6
3 a 4 vezes por ano	19	17,3
Mais de 4 vezes por ano	24	21,8
Total	110	100,0

Tabela 112

Programas de tv assistidos: jornais e noticiários?		%
Não	10	8,2
Sim	100	90,9
Total	110	100,0

Tabela 113

" entrevistas?		%
Não	35	32,1
Sim	74	67,9
Total	109	100,0

Tabela 114

" documentários?		%
Não	37	34,3
Sim	71	65,7
Total	108	100,0

Tabela 115

" esportes?		%
Não	33	30,3
Sim	76	69,7
Total	109	100,0

Tabela 116

" shows e musicais?		%
Não	23	20,9
Sim	87	79,1
Total	110	100,0

Tabela 117

" filmes e seriados?		%
Não	2	1,8
Sim	108	98,2
Total	110	100,0

Tabela 118

" humorísticos?		%
Não	33	30,0
Sim	77	70,0
Total	110	100,0

Tabela 119

" novelas?		%
Não	33	30,0
Sim	77	70,0
Total	110	100,0

Tabela 120

" programas de auditório?		%
Não	50	45,9
Sim	59	54,1
Total	109	100,0

Tabela 121

Razões que influenciaram na escolha da escola?		%
Métodos de ensino		
Não	23	21,3
Sim	85	78,7
Total	108	100,0

Tabela 122

" fica perto de casa		%
Não	86	78,9
Sim	23	21,1
Total	109	100,0

Tabela 123

" é uma escola de prestígio		%
Não	4	3,7
Sim	105	96,3
Total	109	100,0

Tabela 124

" oferece boa formação cultural		%
Não	17	15,9
Sim	90	84,1
Total	107	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 125

" pelas relações sociais		%
Não	53	49,5
Sim	54	50,5
Total	107	100,0

Tabela 126

" boa aprovação no vestibular		%
Não	14	13,0
Sim	94	87,0
Total	108	100,0

Tabela 127

" pelo Ensino Médio		%
Não	11	10,2
Sim	97	89,8
Total	108	100,0

Tabela 128

" pelo Ensino Técnico		%
Não	49	47,1
Sim	55	52,9
Total	104	100,0

Tabela 129

" recomendações de amigo		%
Não	41	38,0
Sim	67	62,0
Total	108	100,0

Tabela 130

Realmente quer ser técnico?		%
Não	25	31,3
Sim	33	41,3
Ainda não decidi	22	27,5
Total	80	100,0

Tabela 131

Você exerce alguma função remunerada?		%
Não	98	89,9
Sim, em tempo parcial	3	2,8
Sim, ocasionalmente, aos finais de semana	2	1,8
Sim, nas férias	5	4,6
Total	109	100,0

Tabela 132

Principal razão que levou à escolha do curso técnico?		%
Porque quero ser técnico	18	23,7
Para ter uma outra opção se não passar no vestibular	27	35,5
Por influência da família	19	25,0
Porque tive um bom professor que serviu de modelo	7	9,2
É o único curso próximo da minha residência	5	6,6
Total	76	100,0
Resposta dupla	1	

Tabela 133

Curso em que está matriculado?		%
Agropecuária	53	48,2
Hotelaria	26	23,6
Médio	31	28,2
Total	110	100,0

Tabela 134

Perspectiva futura		%
Trabalhar na área em que estudo	12	11,2
Trabalhar em outra área	19	17,8
Vou me dedicar à Universidade e buscar um outro curso	27	25,2
Prestar concurso p/exercer em empresa pública	11	10,3
Trabalhar em empresa privada	9	8,4
Retornar a minha propriedade e aplicar os conhecimentos aprendidos	1	0,9
Ainda não me decidi	28	26,2
Total	107	100,0