



Luana Costa Almeida

**RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO E O ENTORNO SOCIAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A VOZ DOS SUJEITOS**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUANA COSTA ALMEIDA

**RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO E O ENTORNO SOCIAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A VOZ DOS SUJEITOS**

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA Luana Costa Almeida E ORIENTADA
PELA PROF^a. DR^a. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

AL64r Almeida, Luana Costa, 1980-
Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de
Campinas : a voz dos sujeitos / Luana Costa Almeida. – Campinas, SP : [s.n.],
2014.

Orientador: Maria Marcia Sigrist Malavasi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Entorno social. 2. Avaliação escolar. 3. Educação - Qualidade. 4.
Vulnerabilidade social. I. Malavasi, Maria Marcia Sigrist, 1957-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Relationship between performance and neighborhood at Campinas'
municipal schools : the subjects' voice

Palavras-chave em inglês:

Neighborhood

School assessment

Educational quality

Social vulnerability

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Marcia Sigrist Malavasi [Orientador]

Luiz Carlos de Freitas

Ana Maria Fonseca de Almeida

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Ocimar Munhoz Alavarse

Data de defesa: 26-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO E O ENTORNO SOCIAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A VOZ DOS SUJEITOS

Autor : Luana Costa Almeida

Orientador: Prof. Dr. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Luana Costa Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2014

Assinatura:



Maria Marcia Sigrist Malavasi (Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:



Luiz Carlos de Freitas



Romualdo Luiz Portela de Oliveira



Ana Maria Fonseca de Almeida



Ocimar Munhoz Alavarse

2014

RESUMO

Circunscrito nas preocupações acerca da qualidade do ensino nas escolas e dos fatores que a influencia, o presente trabalho se propõe a olhar o fenômeno escolar a partir da investigação da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas. Com o objetivo de compreender como diferentes desempenhos escolares se relacionam à localização socioespacial das escolas, buscamos identificar aspectos associados ao fenômeno na visão dos sujeitos envolvidos. Dialogando com trabalhos da perspectiva da sociologia, além de outros mais específicos da área de avaliação educacional e da análise da organização escolar, investigamos quatro escolas municipais de Campinas-SP, no intuito de entender a relação delas com seu entorno social: são duas escolas de mesmo desempenho em zonas de vulnerabilidade social diferentes e duas escolas de desempenhos diferentes em mesma zona de vulnerabilidade social. Metodologicamente, contamos com duas dimensões no estudo: 1^a) cruzamento de dados quantitativos (desempenho e vulnerabilidade social) para definição das escolas a serem pesquisadas e análise das características do entorno das mesmas; 2^a) coleta de dados qualitativa junto às quatro escolas selecionadas a partir de observação, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Em nossa organização e análise de dados elegemos seis dimensões analíticas as quais revelam que, sob a *proxy* nível socioeconômico, temos vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de escolarização, compondo sua proficiência inicial, como continuam a influenciá-la durante todo o período de frequência à escola, sendo observados como importantes aspectos para a análise, dentre outros, a existência de processos de escolha da escola pelas famílias; a valorização da escola; as expectativas acerca do futuro dos alunos; a participação nas atividades escolares; as diferenças de modelo de socialização; as atividades vivenciadas fora da escola (geografia de oportunidades do bairro e efeito vizinhança); a existência ou não de uma rede de apoio entre as instituições do entorno social; e a natureza das vivências fora da escola.

Palavras-chave: Entorno Social. Bairro. Avaliação Escolar. Qualidade Educacional. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

Circumscribed by concerns about the quality of education in schools and the factors influencing it, this doctorate work aims to look at the scholar phenomena from investigating the relationship between students' performance and social environment (family and neighborhood). With the goal understanding how different educational performances are related to the socio-spatial placement of schools, aspects in the view of the subjects involved were analyzed. In dialogue with works in the field of education sociology, and more specifically, with others in educational assessment and analysis of school organization, we observed four schools in Campinas-São Paulo (Brazil) seeking to understand their relationship to their social neighborhood, with two of these schools presenting the same performance level, but located in different areas of social vulnerability, and the other two showing different performances, but situated in the same zone of social vulnerability. Methodologically, two dimensions were considered in this study: 1st) comparison of quantitative data (performance and social vulnerability) and neighborhood characteristics in order to define which schools to survey; 2nd) qualitative data collection based on observation, semi-structured interviews and focal groups. For the sake of data organization and analysis six analytical dimensions were adopted revealing that, under the socioeconomic level proxy, many external variables not only influence children before schooling process, formatting their initial proficiency, but also influence them throughout the schooling period, which are seen as important aspects to the analysis. Among other relevant aspects and contributing to the analysis, the following should be mentioned: the school choice by the families; the valorization of school by students and their families; expectation about students' future; participation in school activities; differences in the family and school socializing logics; activities experienced by students outside school (geography of opportunities and neighborhood effects); the existence of a support network between institutions in the neighborhood.

Keywords: Neighborhood. School Assessment. Educational Quality. Social Vulnerability.

SUMÁRIO

Introdução	21
Capítulo I - Relação escola-entorno em pesquisas da área: aproximações.....	35
Capítulo II - Fatores internos e externos à escola: em busca da qualidade social... 49	
Capítulo III - Decisões Metodológicas	93
3.1 Etapa I.....	95
3.2 Etapa II.....	106
3.3 Etapa III.....	111
Capítulo IV - As escolas e seu entorno social: panorama geral a partir dos dados. 119	
4.1 Características das zonas de vulnerabilidade social do município de Campinas.....	119
4.2 Apresentação da escola e seu entorno	125
Capítulo V – As escolas e seu entorno social: dimensões analíticas.....	193
5.1 Dimensões analíticas: o que a visão dos sujeitos revela	193
Capítulo VI - Escola e entorno social: considerações acerca do desempenho médio das escolas	265
6.1 Relação entre o entorno social e o desempenho escolar: as escolas pesquisadas.....	266
Considerações finais	279
Referências bibliográficas	293
Anexos	305

A todos que continuam lutando por uma sociedade mais justa e uma escola pública de qualidade para todos e cada um de nossos alunos.

Meu mais sincero agradecimento:

À FAPESP pelo apoio financeiro durante o doutorado, bem como durante o período de estágio no exterior, o qual tornou possível a amplitude do trabalho e produtividade do processo, sem o qual a pesquisa de campo e participação em reuniões científicas não seriam possíveis.

À Maria Marcia pela orientação deste trabalho e, especialmente, pelo companheirismo e afeto durante todo o percurso.

Aos professores do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), Luiz Carlos e Mara, pela ajuda fundamental.

Aos professores da FE-Unicamp que foram tão importantes nesta minha trajetória, especialmente a Profa. Ivany que me acompanha desde a graduação e não se furtou a continuar contribuindo com minha formação, estando ao meu lado até o dia da defesa.

Aos sujeitos das escolas municipais pesquisadas, por permitirem a realização deste trabalho, sem os quais nada seria possível.

Aos colegas/amigos do LOED por todas as contribuições que permitiram que importantes reflexões fossem construídas, especialmente Geraldo, Adilson e Maria Clara, companheiros de trabalho e “cachaça”.

Aos queridos amigos que mesmo não compreendendo o porquê me apoiaram na insana decisão de continuar na carreira acadêmica, especialmente à Aline e Karen que estão comigo desde o início dessa jornada acadêmica.

Aos meus pais, irmãos, avós e tia que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e amando, sem o que não seria possível o caminhar.

Ao Lucas, meu amado companheiro, pelo amor e broncas quando em diversos momentos achei que o fardo era maior do que eu poderia carregar.

Enfim, a todos que mesmo sem saber foram tão importantes nesta empreitada, pois é impossível caminhar sozinho.

Obrigada!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Vulnerabilidade de Campinas.....	100
Figura 2: Escolha nas escolas investigadas: desempenho e vulnerabilidade social.....	202
Figura 3: Aspectos mencionados como influenciadores da aprendizagem e/ou comportamento na visão dos profissionais das escolas.....	204
Figura 4: Influência do Entorno Social	213
Figura 5: Rede de apoio para atendimento ao aluno	223
Figura 6: Expectativa dos Pais/Responsáveis acerca do futuro dos filhos	234
Figura 7: Hierarquia da expectativa geral das escolas quanto ao futuro dos alunos (profissão e longevidade nos estudos).....	240
Figura 8: Valorização da escola pela família segundo a visão dos profissionais da escola em relação à Vulnerabilidade Social.....	246
Figura 9: Abertura das escolas em seu cotidiano.....	256
Figura 10: Similaridades e Diferenças entre as escolas pesquisadas – alguns aspectos.....	274
Figura 11: Peso dos fatores externos no desempenho médio das escolas	277

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fatores que impactam as escolas.....	57
Quadro 2: Modelo analítico de educabilidade utilizado por Bonal e Tarabini (2010)	85
Quadro 3: Indicadores – Projeto de Vulnerabilidade Social do NEPO.....	99
Quadro 4: Distribuição das Escolas por Zona de Vulnerabilidade.....	103
Quadro 5: Indicadores para caracterização das escolas da amostra	107
Quadro 6: Resumo descritivo das escolas pesquisadas	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Critérios e distribuição de entrevistados por segmento	113
Tabela 2: Quantidade de entrevistados e participantes do grupo focal por segmento....	116
Tabela 3: Escolaridade por Zona de Vulnerabilidade (%)	121
Tabela 4: Classificação de níveis de consumo por Zona de Vulnerabilidade (%).....	122
Tabela 5: Percepção de violência por Zona de Vulnerabilidade (%)	124
Tabela 6: Escolaridade da mãe Escola 1	129
Tabela 7: Escolaridade da mãe Escola 2.....	144
Tabela 8: Escolaridade da mãe Escola 3.....	160
Tabela 9: Escolaridade da mãe Escola 4.....	176
Tabela 10: Proficiência em Leitura.....	267
Tabela 11: Valor Agregado onda a onda em Leitura.....	270

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: NSE Escola 1	130
Gráfico 2: NSE Escola 2	145
Gráfico 3: NSE Escola 3	160
Gráfico 4: NSE Escola 4	177
Gráfico 5: Curva de crescimento da proficiência em Leitura	268
Gráfico 6: Valor agregado onda a onda em Leitura.....	269

LISTA DE SIGLAS

ABIPEME – Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVEO – Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Conselho de Escola
CHP – Carga Horária Pedagógica
COHAB – Companhia de Habitação Popular de Campinas
COTIL – Colégio Técnico de Limeira
COTUCA – Colégio Técnico de Campinas – UNICAMP
CPA – Comissão Própria de Avaliação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMDEC – Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ETECAP – Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado
FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
HP – Hora Projeto
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEM – Jogos Escolares Municipais
LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
NAED – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
NSE – Nível Socioeconômico
ONG – Organização Não Governamental
OP – Orientador Pedagógico
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE)
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RH – Recursos Humanos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SANASA – Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S.A.
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
TDC – Trabalho Docente Coletivo
TDI – Trabalho Docente Individual
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
VA – Valor Agregado

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com grandes desigualdades sociais, seja na distribuição e posse de recursos econômicos e culturais, seja na possibilidade de ascensão social. Enfrenta a herança histórica da injustiça social e da exclusão de uma fração importante de sua população, afastada de condições básicas de subsistência.

Essa observação se confirma nos dias atuais quando buscamos os dados do Censo Demográfico brasileiro de 2010, os quais, ainda que evidenciem melhoras nos últimos 10 anos, demonstram sua insuficiência para a eliminação da pobreza ou a redução da alta desigualdade social existente. Este é um ponto explícito em vários aspectos abordados, entre os quais poderíamos destacar a questão da renda *per capita*, por sua relação com as condições de subsistência da população¹.

Todavia, a preocupação com esta situação não é uma abordagem recente, tampouco restrita a nosso país. A preocupação com as condições objetivas de vida da população tem sido tema de análises e discussões em todo o mundo, sejam elas voltadas a frações específicas de países desenvolvidos ou a grandes regiões em desenvolvimento, como é o caso dos inúmeros estudos e programas mundiais voltados à América Latina e África.

Segundo Jacovkis e Tarabini (2012), a luta contra a pobreza é hoje o tema da agenda global com maior consenso, já que desde 2000 vêm sendo produzidos documentos cujos objetivos perpassam a erradicação da pobreza, nos quais, todavia, ao se analisar as suas causas tende-se mais a aludir aos elementos que a caracterizam que aos processos que os geram, entre os quais se percebe um

¹Segundo o IBGE (2011), os resultados do Censo mostram que a desigualdade de renda no Brasil ainda é grande. Embora a renda média nacional seja de R\$ 668,00, ela não se tornou efetiva para grande parte da população, pois 25% recebem somente até R\$ 188,00 e nada menos que a metade da população brasileira, somente até R\$ 375,00, aspecto que, comparado ao salário mínimo nacional, que no momento da pesquisa era de R\$ 510,00, demonstra a alta desigualdade vivenciada no país.

grande destaque aos aspectos educacionais. Isso porque, desde a teoria do capital humano, pensar na superação da pobreza passa necessariamente pela discussão educacional.

Ligada inicialmente à análise do “fator humano” na produção, a qual ganhou força na década de 1960, esta defende que, quando um trabalhador exerce um trabalho mais qualificado, ele pode ampliar sua produtividade e assim aumentar o lucro do empregador. Os partidários da teoria do capital humano, analisando as correlações existentes entre diversos fatores sociais, passam a destacar a função dos sistemas educativos em permitir a transformação de anos de escolaridade em maior renda futura também para o próprio indivíduo, que ascenderá a uma melhor remuneração (PARADA, 2002). Identificaram estatisticamente uma alta correlação entre o nível de escolarização do trabalhador e sua remuneração média, aspecto que no discurso político mundial transforma o investimento educativo em um importante mecanismo não só de preparação de mão de obra mais qualificada, como também de ruptura do ciclo da pobreza.

Analisando os paradigmas dominantes nas políticas públicas educacionais em âmbito mundial, Bonal e Rambla (2007, p. 6, tradução nossa) destacam que a teoria do capital humano desde que foi formulada “[...] tem sido o quadro de referência fundamental para o estabelecimento das prioridades e estratégias em políticas educacionais”, sendo um importante subsídio para as proposições políticas desde o chamado “*Consenso de Washington*”.

Embora amplamente utilizada nas metas para o combate à pobreza, a focalização na educação como via para sua superação acaba conferindo uma grande atenção ao impacto da educação na pobreza e no desenvolvimento econômico, deixando de lado o que muitos autores têm apontado como a relação inversa, a qual seria o impacto das condições socioeconômicas e culturais (e de pobreza) sobre as possibilidades educacionais (BONAL, 2006; RAMBLA, 2012, entre outros).

Na formulação de Bonal (2006, p. 15, tradução nossa):

Do mesmo modo que a educação é cada vez mais necessária e simultaneamente cada vez mais insuficiente para assegurar um bom emprego e uma trajetória social ascendente (Filmus, 2001), o investimento educacional é um instrumento necessário, porém não suficiente, para reduzir a pobreza.

Perspectiva fundamental se analisarmos que, dentro da discussão educacional, desde o relatório Coleman (1966) já não podemos desconsiderar a importante influência dos fatores externos nos desfechos educacionais, especialmente a preocupação com suas implicações para o desenvolvimento humano e educacional dos alunos e a relação entre a instituição escolar e seu entorno social, temáticas recorrentemente debatidas no meio acadêmico e essenciais para a compreensão da realidade.

Neste sentido, trabalhos que discutam como se dá a relação entre a escola e seu entorno social no intuito de compreender a influência do último na primeira são cada vez mais importantes na medida em que se fazem necessários para pensar, analisar e elaborar proposições e alternativas políticas que avancem no enfrentamento do problema da desigualdade educacional. Isso porque podemos proceder à análise pelo outro vetor, extrapolando o exame dos efeitos da educação na redução da pobreza, abordagem utilizada pelos organismos internacionais, para a análise dos efeitos da pobreza na educação, abordagem dos trabalhos que buscam compreender as condições de educabilidade de uma dada população (BONAL e TARABINI, 2010; LÓPEZ, 2009; LÓPEZ, 2005; LÓPEZ e TEDESCO, 2002; NAVARRO, 2004; entre outros).

Esta abordagem é promissora não só pela potencialidade da compreensão do fenômeno como também por informar às políticas públicas acerca de limites e possibilidades do investimento em determinadas ações para a melhoria da qualidade educacional ofertada à população. Isso porque, embora há décadas o maior dilema daqueles que se propunham a discutir a educação como direito social fosse o acesso à escola, hoje, com a ampliação do ingresso na Educação Básica e a divulgação de resultados de avaliações de larga escala feitas a partir

de medições em testes padronizados, vemos se consolidar como pauta de luta a busca pela qualidade educacional ofertada.

Todavia, a recente expansão de ingresso na Educação Básica observada em nosso país, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, especialmente no Ensino Fundamental, não tem se materializado como garantia de democratização da educação, já que não é igualmente distribuída entre os grupos sociais e, em contrapartida, não garante a permanência e a aprendizagem daqueles que estão na escola.

Tomando como base a análise feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), vemos que a desigualdade no acesso à escolaridade entre os grupos sociais no Brasil permanece. Segundo o documento:

Ainda que na população brasileira os mais pobres constituam proporções elevadas, quando se coteja, para cada segmento etário, a participação dos mais pobres no contingente de excluídos e no conjunto de pessoas da mesma idade, observa-se que eles representam maior parcela entre os que estão fora da escola do que na sua população de referência. Isso é evidente em todas as faixas etárias, o que mostra forte exclusão dos mais pobres na educação brasileira (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012).

Aspecto que, unido aos dados de fracasso escolar, nos revela um panorama preocupante, tendo em vista que, muitas vezes, ainda que haja o ingresso à escola, isso não garante a permanência nem a aprendizagem daqueles incluídos, levando-nos à reflexão de que, ao mesmo tempo em que ampliamos a possibilidade de crianças de camadas populares entrarem na escola, temos a exclusão destas durante o processo (BOURDIEU, 1998; FREITAS, 2007a).

Esses aspectos se tornam ainda mais caros à nossa análise se a eles agregarmos a observação do oferecimento desigual das oportunidades educacionais, já que a busca pela melhoria educacional é acompanhada pelo acirramento das desigualdades sociais que, em muito, impactam nessa busca por qualidade.

Por um lado, assiste-se a um processo de redefinição do panorama social, marcado por uma crescente desigualdade econômica, maior diversidade cultural e gradual fragmentação espacial, que tornam mais complexas as práticas educativas. Por outro, uma reivindicação cada vez maior em termos de cobertura, permanência, qualidade e pertinência na educação, que tem sido sintetizada na demanda de uma educação de qualidade para todos (LÓPEZ, 2009, p. 19, tradução nossa).

Pensar na possibilidade de alcançar altos patamares de qualidade passa, sem dúvida, por pensar no que López (2005) chama de *condições de educabilidade*, conceito que questiona a possibilidade concreta de a escola atingir elevados níveis de desempenho sem que se problematize a realidade da população atendida. Ou seja, não são adicionadas à equação as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam a escola, essenciais para que o projeto escolar que temos em nossa sociedade logre êxito, avaliado em parte pelos testes padronizados.

Assim, pensando no papel da instituição escolar na garantia de maiores e melhores patamares de aprendizagem para todas e cada uma das crianças que a frequentam, concordamos com Silva (2009, p. 224), quando diz que:

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos escolares.

Todavia, pensando nos índices e nas avaliações externas, tanto a realidade de trabalho da escola quanto as condições socioeconômicas da população atendida devem fazer parte da análise, já que só a partir da investigação da realidade vivenciada pela escola poderemos significar o desempenho obtido e assim identificar ações e fatores que influem na melhora do rendimento dos alunos.

Considerando os processos de avaliação externa em vigência no país, é extremamente produtivo investigarmos as possíveis relações entre diferentes fatores, de forma a compormos um quadro analítico que nos permita avançar no

exame das políticas ora implementadas e, especialmente, de sua pertinência para o objetivo de melhoria da qualidade educacional. Qualidade esta que se modifica no tempo, como esclarecem Oliveira e Araújo (2005) ao perceberem três diferentes significados de qualidade: o primeiro ligado à luta pelo ingresso, decorrente da oferta limitada de vagas; o segundo ligado ao fluxo, tendo em vista as altas taxas de reprovação e a alta defasagem idade-série; e o terceiro ligado ao desempenho, tendo como referência a capacidade cognitiva dos estudantes aferida pelos testes padronizados.

Neste sentido, a questão da qualidade do ensino em nossas escolas não somente se materializa historicamente como um importante campo de discussão quanto se materializa como campo de disputa, seja teoricamente dentro da academia, seja politicamente dentro das agendas dos governos ou de grandes organizações e da sociedade civil por meio dos movimentos sociais. Todavia, nem sempre se remetem ao mesmo entendimento do que seria a qualidade almejada, tendo em vista que a luta pela qualidade tem sido tomada em diferentes espaços e por diferentes atores (educadores, políticos, empresários, dentre outros), os quais não têm o mesmo posicionamento quanto ao que ela representa. Freitas (2003, 2004, 2005 e 2007a) alerta que devemos ficar atentos a que qualidade estamos nos referindo, já que este conceito é amplo e passível de inúmeras suposições.

Assumindo uma posição e tomando a perspectiva apontada por Bondioli (2004), em que a noção de qualidade estaria associada a um processo negociado, no qual seus indicadores não seriam únicos ou imutáveis dentro das diferentes unidades de ensino, acreditamos que pensar em qualidade educacional exige compreender que esta requer a associação de objetivos gerais e especificidades de cada escola.

Em busca dessa qualidade, assumida em última instância como garantia de uma educação de qualidade social para todos e a cada um dos cidadãos², que melhore os índices de aprendizagem da população que frequenta a escola,

² “[...] se a bandeira política é *escola para todos*; dentro da escola essa questão assim colocada não é suficiente, tem de ser educação para *cada uma* das crianças que entra na escola, para se atender o grupo social e as individualidades, atendendo assim a sua condição humana” (BETINI, 2004, p. 251).

observamos a necessidade de um olhar voltado à avaliação da aprendizagem escolar e, em especial, voltado às variáveis que contribuem ou limitam essa aprendizagem.

Importantes nesta discussão são os fatores que a influenciam, sendo várias as possibilidades de inserção para investigar a questão, desde aquelas voltadas a variáveis intraescolares, como as voltadas às influências extraescolares.

Brooke e Soares (2008) apontam que, desde a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1995, há a possibilidade de analisarmos a escola não só tendo em vista as variáveis que a afetam como também a de podermos fazer relações dessas variáveis com o desempenho escolar dos seus alunos, o que, conjuntamente com uma construção adequada de indicadores, permite uma análise mais abrangente acerca da qualidade escolar.

Neste sentido, a avaliação em larga escala emerge como instrumento promissor para o conhecimento do desempenho das escolas, a qual, no entanto, não consegue apreender a especificidade de cada uma delas. Por melhores que sejam as tecnologias destinadas a captar as variáveis que afetam o trabalho dos estabelecimentos escolares, estarão condenadas a ser uma pálida e imperfeita cópia da complexidade do cotidiano da escola, possuindo não apenas limitações na cobertura da realidade, como no delineamento e nas possibilidades do próprio instrumento (ALMEIDA; BETINI, 2012).

Atento a estas questões e comprometido com estudos que permitam a compreensão e a ação na realidade educacional, o grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED desenvolveu, conjuntamente com outros cinco grupos de diferentes universidades em grandes centros urbanos do país, o Projeto Geres³, cujo objetivo foi promover uma avaliação longitudinal acerca do desempenho escolar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ O Projeto Geres/2005 – Estudo Longitudinal sobre a Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro é uma pesquisa longitudinal em que uma amostra de alunos das diferentes redes de ensino de cinco cidades brasileiras (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Campo Grande e Campinas) foi observada ao longo de quatro anos, sendo desenvolvida em Campinas (Geres-Campinas) pelo LOED/FE-Unicamp.

Este projeto, diferentemente dos programas seccionais adotados pelas políticas públicas, como a Prova Brasil em nível nacional e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em nível estadual, realizou uma pesquisa longitudinal de tipo painel que acompanhou o mesmo grupo de alunos por um período de escolaridade específico, fazendo medições desde o início da escolarização (uma medida inicial a fim de conhecer o nível em que o aluno chega à escola) até o término do período avaliado (o último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental), o que permitiu uma compreensão mais ampla acerca dos fatores que impactam os níveis de aprendizagem.

Nesta perspectiva, cruzar dados acerca do desempenho escolar dos alunos com variáveis intra e extraescolares nos permitiu observar com mais clareza quais aspectos estão associados a maiores ou menores níveis de desempenho, sendo importantes os estudos voltados para esta especificidade por permitirem a compreensão do fenômeno e assim possibilitarem tomadas de decisão políticas e institucionais que propiciem maior eficiência da escola.

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso (FREITAS, 2007a, p. 971).

Terminado o período de medições do Geres, em 2008, o grupo iniciou um processo de estudo dos dados coletados a partir do Projeto “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola”, financiado, em 2009, pela CAPES e com o qual a presente pesquisa dialoga⁴.

⁴ O objetivo do projeto é continuar a análise dos dados coletados pelos Geres em três eixos: 1) O primeiro eixo procurará aprofundar a análise dos dados utilizando Modelos Lineares Hierárquicos (HLM) e estabelecer um paralelo entre as quartas séries do Geres e da Prova Brasil. 2) O segundo eixo focará no estudo da escola e comunidade, pretendendo caracterizar a vizinhança dessas instituições, suas famílias e sua relação com a escola. 3) O terceiro eixo tem como preocupação o desenvolvimento da Avaliação Institucional.

Imersos nas preocupações do projeto desenvolvido pelo LOED, vimos emergir como possibilidade de análise dos fatores extraescolares a dimensão do entorno social da escola, ampliando as análises sobretudo à investigação da unidade familiar, aspecto contemplado nos estudos de alguns autores com a perspectiva de efeito-vizinhança, dentro da compreensão da segregação espacial⁵, ou na perspectiva da vulnerabilidade social, aspecto que tomamos para nosso delineamento de pesquisa. Como indicam Ribeiro *et al.* (2010, p. 15), se normalmente nos estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação trata-se especialmente “[...] do efeito da família e da escola, agora a vizinhança ou o bairro passam a ser vistos como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais”, sendo, dessa forma, importante perspectiva para a análise dos processos escolares.

Para tanto, o trabalho contou também com o Núcleo de Estudos da População da Unicamp (NEPO), cujos dados acerca da vulnerabilidade social na região de Campinas foram utilizados, permitindo não somente o mapeamento das escolas municipais pesquisadas pelo Geres dentro das Zonas de Vulnerabilidade Social da cidade e a definição de nossa amostra de pesquisa como a caracterização dos setores censitários onde se localizam as escolas investigadas.

A partir da possibilidade de diálogo com dois grandes projetos, cujos dados e discussões permitem um suporte teórico e instrumental inicial interessante para o desenvolvimento de uma pesquisa que relacione o desempenho escolar com o território ocupado, o presente trabalho propôs-se à compreensão da distribuição territorial de diferentes escolas, a fim de conhecer os aspectos do entorno social associados aos resultados de desempenho escolar dos alunos na visão de profissionais da escola, pais/responsáveis, alunos e lideranças comunitárias.

É importante destacar que, ao falarmos em entorno social⁶, estamos nos referindo ao contexto territorial entendido como o espaço físico (estrutura e

⁵ Para uma aproximação desses estudos podemos citar, entre outros, Ribeiro e Kaztman (2008); Torres, Ferreira e Gomes (2005); e Andrade (2008).

⁶ O termo “entorno social” pode ser tomado como sinônimo de contexto socioeconômico e cultural ou vizinhança, já que todos são utilizados em diferentes trabalhos para designar o mesmo, como explicitamos no anexo A.

serviços disponíveis) e como o espaço socioeconômico e cultural em que a escola se localiza e seus alunos habitam.

[...] O território é o resultado de uma rede de relações entre os sujeitos individuais e coletivos entre si, e entre estes e o ambiente, o espaço biofísico em que se localizam temporal e geograficamente, uma configuração complexa que surge de inúmeras relações e interferências de fatores também resultado dessas relações. [...] (CORBETTA, 2009, p. 271, tradução nossa).

Esta noção abarca não apenas as famílias dos alunos atendidos pela escola e o território em que elas habitam como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem, obrigatoriamente, serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade, sejam eles outros moradores, líderes comunitários, comerciantes.

As famílias fazem parte de um grupo maior, de uma rede social que lhes dá sentido e identidade; por isso, também, é fundamental compreender como este grupo maior, a comunidade, se vincula com a família. Esta rede social ou comunidade é entendida aqui como aquele grupo de pessoas que habitam um espaço ou território comum, delimitado por fronteiras políticas como é o caso de “comunas”, municípios ou bairros. [...] Este uso do conceito de comunidade não é o “clássico”, ligado por exemplo ao olhar romântico das comunidades camponesas em décadas passadas; trata-se de uma concepção mais “fria”: a comunidade como esse grupo maior ou rede social que coabitam um território comum, no qual gera e possibilita convivências. [...] (BELLO; VILLARÁN, 2009, p. 155-156, tradução nossa).

Encontrado em trabalhos da literatura de língua espanhola, nossa opção por este termo e não “contexto socioeconômico e cultural” ou “vizinhança” se dá pela amplitude observada nos trabalhos que o utilizam, já que nos interessa tanto abarcar a infraestrutura urbana, quanto uma abrangência maior que o próprio bairro da instituição, tendo em vista que as escolas municipais de Campinas atendem a uma região, havendo vários bairros georreferenciados para o mesmo estabelecimento escolar.

Por este viés, trabalhar com o termo entorno social das escolas permite uma amplitude conceitual maior em relação aos aspectos que procuramos investigar, possibilitando sua identificação imediata a uma análise que não se encerre na delimitação territorial do bairro em que a escola se encontra, nem apenas às famílias atendidas pela instituição.

Assim, tomando a discussão acerca da qualidade de ensino, da necessidade da compreensão dos fatores intra e extraescolares que atuam nas escolas e tendo como ponto de análise da unidade escolar sua localização territorial (socioespacial), as questões que nos mobilizaram no desenvolvimento da pesquisa foram:

- ✓ Escolas com desempenhos escolares parecidos possuem entorno com características similares entre si?
- ✓ Existem características da escola em relação ao seu entorno recorrentes nas escolas com maior ou menor desempenho escolar?
- ✓ As escolas estão abertas às influências de seu entorno ou procuram um distanciamento deste?
- ✓ Quais são os aspectos externos que influenciam o desenvolvimento escolar dos alunos na visão dos sujeitos envolvidos?

Considerando estas indagações, nosso objetivo é *analisar como diferentes desempenhos escolares de escolas da rede municipal de Campinas se relacionam com seu entorno social, buscando identificar os aspectos associados a esse fenômeno na visão dos sujeitos envolvidos.*

Entretanto, quando pensamos em pesquisar a relação entre o desempenho dos alunos e o entorno das escolas percebemos que teríamos de adentrar a investigação tanto de dados representativos do desempenho destes quanto de dados que pudessem nos elucidar as características do território em que a escola se localiza e a relação dos sujeitos que o habitam com esta instituição. Neste sentido, optamos por utilizar tanto os dados quantitativos acerca do desempenho dos alunos e das condições de vida do entorno da escola, provindos dos bancos

de dados do Projeto GERES-Campinas e do Projeto acerca da Vulnerabilidade Social desenvolvido pelo NEPO-Unicamp⁷, quanto uma coleta de dados qualitativa nas escolas de nossa amostra para investigação das questões ora elencadas.

Para tanto, nosso trabalho se organizou em três etapas metodológicas:

- ✓ ETAPA I – Identificação das zonas de vulnerabilidade social da cidade de Campinas, levantamento das escolas que as compõem e delimitação da amostragem da pesquisa.
- ✓ ETAPA II – Contato com as escolas da amostra e caracterização da escola e de seu entorno a partir de observação pela pesquisadora e dos dados disponíveis dos projetos NEPO e GERES.
- ✓ ETAPA III – Coleta de dados na perspectiva de identificação, descrição e análise da visão dos sujeitos acerca dos aspectos externos à escola que influenciam o desempenho dos alunos.

Construídas as delimitações, o desenvolvimento da pesquisa desenrolou-se contando com muita dedicação e paciência, já que tanto tivemos um trabalho exaustivo de idas e vindas às quatro escolas pesquisadas quanto esse trabalho nem sempre foi facilitado, tendo em vista a distância das escolas, a disponibilidade dos sujeitos para participarem da pesquisa e a necessidade de aproximações e distanciamentos constantes durante a organização e análise dos dados.

Os resultados desse processo estão apresentados no presente texto a partir de uma organização que procurou evidenciar o processo de pesquisa, trazendo à tona os elementos constituintes da investigação, embora nem todos os dados coletados estejam aqui apresentados tendo em vista a necessidade de recortes analíticos.

No *primeiro capítulo*, buscamos apresentar o campo da investigação a partir da exposição do que vem sendo pesquisado acerca do entorno social da escola em teses, dissertações e artigos, nos quais percebemos que a temática não vem sendo trabalhada nos últimos anos de forma mais ampla, restringindo-se,

⁷ Os projetos serão descritos no capítulo “Decisões Metodológicas”.

na maioria dos trabalhos pesquisados, à análise da unidade familiar, ainda que com inúmeros temas de pesquisa e muito ricos para a compreensão do fenômeno escolar.

No *segundo capítulo*, evidenciamos o entendimento teórico das questões centrais aqui abordadas, trazendo a discussão da busca pela qualidade educacional tanto a partir de fatores internos à escola quanto externos a ela. Destacamos, em especial, alguns conceitos caros à nossa análise, como os voltados ao estudo do elemento socioespacial (segregação residencial, vulnerabilidade social e efeito-vizinhança) e a sua relação com o trabalho da escola (condições de educabilidade dos alunos).

No *terceiro capítulo*, procuramos expor nosso percurso metodológico, evidenciando as decisões tomadas e as etapas percorridas, com o intuito de permitir uma visão ampla do processo, explicitando as dificuldades enfrentadas, as soluções assumidas e os rumos seguidos.

Nos *quarto e quinto capítulos*, procuramos apresentar e analisar os dados coletados, com o intuito tanto de promover uma caracterização das escolas pesquisadas quanto de organizar os dados em dimensões analíticas acerca do que foi evidenciado pelos sujeitos, trabalho que nos possibilitou conhecer de forma aprofundada cada uma das instituições e os aspectos externos apontados como influenciadores do desenvolvimento educacional dos alunos, os quais, muitas vezes, não são evidenciados pelos trabalhos, sendo considerados sob a *proxy* NSE.

No *sexto capítulo*, e a partir do trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores, buscamos evidenciar a relação entre o desempenho escolar e seu entorno social, destacando a influência dos aspectos externos na compreensão do desempenho médio das escolas.

Dessa forma, com a finalidade de apresentar a investigação, organizamos o presente texto buscando evidenciar não somente os resultados obtidos como o percurso trilhado e o diálogo teórico que nos permitiu promover nossas análises. Ainda que limitados pelo nosso olhar e pelo recorte feito ao objeto, acreditamos que podemos com o presente estudo contribuir para a maior compreensão das

desigualdades educacionais, a partir dos aspectos que a constroem, e, em especial, contribuir para a busca da melhoria dos patamares de qualidade social de nossas escolas.

CAPÍTULO I - RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO EM PESQUISAS DA ÁREA: APROXIMAÇÕES

A importância de um retorno à produção de uma determinada área é variada e se torna relevante tanto para trabalhos que iniciam uma trilha de pesquisa quanto àqueles que querem aprofundá-la. Esta abordagem permite perceber tendências, lacunas e possibilidades de aprofundamento na investigação de determinado objeto, sendo possível, a partir dessa retomada, observar os ancoradouros teóricos dos estudos; identificar as tendências analíticas que se manifestam e/ou consolidam; evidenciar os aspectos do objeto que vêm sendo pesquisados; conhecer o impacto de determinadas mudanças políticas ou sociais no campo da pesquisa; dentre outras tantas potencialidades.

Tomando o objeto de estudo da presente tese, desenvolveu-se⁸ em 2010 um extenso trabalho de levantamento bibliográfico, o qual objetivou conhecer e analisar as temáticas que vêm sendo estudadas na produção nacional referentes aos fatores externos à escola, de forma a identificar as dimensões e abordagens dadas à questão e, em especial, conhecer pesquisas voltadas à análise da relação escola - entorno. Os achados deste levantamento apresentamos no presente capítulo.

O estudo das produções teve como critério de execução os moldes da pesquisa bibliográfica que, de forma geral, é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre um determinado tema (LUNA, 1999). Todavia, embora ela possa abranger diversas formas de publicações (avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, dentre outros) optou-se pela análise de três tipos de produção: artigos, dissertações e teses. Isso se justifica tanto pela compreensão de que estes formatos têm se consolidado como importantes meios de divulgação da pesquisa acadêmica, como pela possibilidade da utilização das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

⁸Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido em parceria entre a autora da presente tese, Luana Costa Almeida, e o pesquisador Geraldo Antonio Betini do LOED. Os resultados foram publicados em forma de trabalho completo em anais de evento (Almeida e Betini, 2011b e Almeida e Betini, 2011c).

Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO) que por sua abrangência e reconhecimento no meio científico passam a ser importantes fontes de consulta.

O delineamento da pesquisa bibliográfica abarcou cinco elementos:

- 1) *Período e abrangência* (produção acerca da temática de 1990 a setembro de 2010⁹ no Brasil).
- 2) *Idioma* (Estudos nacionais em Língua Portuguesa).
- 3) *Formato da Publicação* (Artigos, dissertações e teses)
- 4) *Descritores de busca* (Entorno Escolar; Escola e Comunidade; Comunidade; Escola e bairro; Efeito-vizinhança; Efeito-bairro; Vizinhança; Escola e Família; Família e Educação).
- 5) *Parte dos trabalhos consultada* (Resumos).

Os descritores foram escolhidos tendo como referência a preocupação do presente trabalho de compreender a relação da escola com seu entorno, o qual considera as famílias, a comunidade e a realidade territorial de forma mais ampla (espaço habitado/ bairro).

Após o levantamento inicial e a triagem dos trabalhos em busca daqueles que evidenciassem como objeto de estudo elementos voltados/presentes na relação escola – entorno, selecionamos para análise 170 obras, sendo 24 artigos, 120 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, as quais foram identificadas em ano de produção, instituição de vínculo, área do conhecimento a qual está vinculada, tipo de metodologia utilizada, objetivo de pesquisa e principais resultados¹⁰.

Examinando as pesquisas, pudemos delimitar três categorias de análise: 1) *Trabalhos de levantamento bibliográfico*, que foram agrupados por sua escolha metodológica; 2) *Trabalhos de estudo acerca da relação Escola-entorno* e 3) *Trabalhos de estudo acerca da relação Escola-família* (ALMEIDA; BETINI, 2011a).

⁹ Como a busca foi iniciada em setembro de 2010, os artigos, teses e dissertações inseridos nas fontes consultadas a partir deste mês podem não ter sido incorporadas ao banco de dados da pesquisa.

¹⁰ A totalidade dos achados foi registrada em um relatório de pesquisa disponível para pesquisadores no LOED (ALMEIDA; BETINI, 2011a).

1) Análise bibliográfica

Os trabalhos que enquadrados nesta categoria se voltam às pesquisas acerca da recuperação da temática em alguma área do conhecimento ou pesquisas propriamente de cunho metodológico bibliográfico, contemplando a análise da produção voltada à temática escola-família publicada em periódicos, teses ou dissertações.

Dentre os resultados analisados, vimos que, atualmente, há uma certa concordância de que a família e a escola estejam envolvidas em decorrência de mudanças operadas na sociedade, considerando-se aspectos econômicos e sociais que afetam a estrutura familiar. Outro aspecto apontado nas pesquisas analisadas é que as expectativas dos pais parecem mais voltadas à formação geral do indivíduo do que à transmissão de conteúdos específicos, assim como que a relação escola-família se configura na presença dos pais, podendo significar a preocupação e o envolvimento destes com a educação e escolarização de seus filhos (DIAS, 2009).

Os trabalhos constataam ainda que, diante da atual situação em que se encontra a relação escola-família, há de se continuar fazendo pesquisas na área para que aspectos positivos dessa relação sejam valorizados e os processos educativos enriquecidos.

2) Relação Escola-Entorno

Analisar se a escola considera a realidade de seu entorno social, econômico e político em suas práticas pedagógicas foi o objetivo principal de alguns trabalhos. Uma constatação recorrente neles é a de que a escola está distante da comunidade, o que se expressa na ausência de um currículo voltado à realidade sociocultural do seu entorno. Como pontua Fernandes (2009¹¹) “[...] as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais dos alunos”.

¹¹ As citações literais a partir dos resumos não possuem página específica.

Observa-se que, apesar de haver empenho de ambas as partes (escola e comunidade) na implantação de processos participativos, ainda há obstáculos que impedem um efetivo envolvimento da comunidade. Segundo os estudos consultados, muitas vezes é a própria escola que deixa de fazer o seu papel, de um modo especial quando não envolve a comunidade na elaboração de seu planejamento pedagógico.

Nesta perspectiva, um apontamento importante feito pelos estudos é o de que não só a escola e a própria comunidade, mas também as políticas públicas devem estar empenhadas na elaboração de meios que possibilitem à escola oferecer uma educação que faça sentido ao coletivo da comunidade.

Em relação especificamente à escola, ações democráticas de participação tanto nas práticas educativas, quanto na gestão, favoreceriam a abertura da escola à comunidade, considerando a sua realidade sociocultural em busca dos interesses da coletividade.

O que os trabalhos apontam, ao analisar como escolas localizadas em comunidades específicas têm abordado esta realidade em sua prática escolar, é que as consequências da ausência de uma educação voltada à realidade da comunidade fazem com que ela não se transforme e se mantenha como sempre foi.

[...] enquanto a comunidade projeta suas expectativas na escola como via de acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de melhoria das condições de vida, os docentes enfatizam o papel assistencial de uma escola que não é capaz de contribuir para o rompimento da contextualização social que cerca o aluno morador da favela (CAMARGO, 2002).

Alguns trabalhos evidenciam que parece existir mais discurso do que prática na relação escola-família e comunidade, de modo que há a necessidade de se engendrar ações para que a integração entre elas ocorra (MENDONÇA, 1996).

Neste viés, as expectativas das escolas em relação à comunidade em que estão instaladas oscilam entre positivas e negativas. As positivas se dão com as escolas em que há maior participação, estabilidade de professores, funcionários e direção. As negativas nas escolas em que não há participação e onde existe alta

rotatividade da direção. Essas escolas consideram a comunidade “indiferente, interesseira ou mesmo violenta” (ANDREWS, 1999).

Um outro resultado que nos chama a atenção para esta relação é o de que o nível socioeconômico das famílias pode determinar a identificação da escola com elas, havendo “[...] uma espécie de homologia entre as condições e práticas sociais da escola com as crianças cujas famílias possuem ‘posição social mais elevada’ [...]” (ARAUJO, 2009).

O que, todavia, não pode ser tomado como regra geral já que, a partir de pesquisa realizada em dois bairros de uma cidade do interior paulista, Akiyama (2001) constatou que a participação na vida da escola e da comunidade era mais intensa no bairro mais carente, onde, além do envolvimento das famílias, os líderes comunitários, por meio de trabalhos voluntários, davam sua parcela de contribuição em favor da escola e do bairro.

Outro ângulo investigado é a questão da violência, em que são analisados tanto aspectos daquela que ocorre no ambiente escolar – considerando-se as conexões que existem entre a violência na escola e no bairro de vivência dos alunos – como a relação das famílias e escola perante esta questão.

Pudemos observar que os trabalhos que investigam este viés apontam que a violência adentra e está presente na escola, interferindo inclusive nas práticas educativas. Segundo Codevila (2009), “o modelo encontrado na escola é o de transferência de responsabilidade”, pois, enquanto a escola trata o problema de forma punitiva, a família se sente despreparada para tratar a questão em casa, não exercendo autoridade sobre os filhos e percebendo que lhes falta as condições materiais e formação para tanto.

Chama-nos a atenção a percepção apresentada por alguns trabalhos acerca da visão dos sujeitos, em que a violência na escola reflete aquela que se dá em seu entorno, sendo indicado que o baixo nível socioeconômico, muitas vezes, é o determinante do nível de violência que ocorre na comunidade em que as famílias estão estabelecidas.

É importante ressaltar que dentre os trabalhos pesquisados há a indicação de que a cooperação entre escola e comunidade pode ser um fator preventivo

contra a violência dentro e fora da escola. Para tanto, além dos mecanismos que a sociedade já tem de enfrentamento da violência, a comunidade escolar deveria ser acionada, incluindo não só os atores da própria escola, mas também e, principalmente, os do seu entorno.

3) Relação Escola-Família

Nesta categoria, os trabalhos analisados procuraram compreender como se dão a participação da família na escola e a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar, incluindo estudos que buscam descrever esta relação em instituições e/ou contextos específicos (escolas judaicas, escolas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais...), assim como proceder à análise a partir de aspectos específicos (gestão democrática, a influência no desempenho acadêmico dos estudantes, a participação dos pais...).

Analisando os resultados dos trabalhos consultados, pudemos observar que, quando nos voltamos aos estudos que procuraram investigar a relação a partir da comunicação entre as partes, estes identificam que, embora no discurso haja o reconhecimento da necessidade da comunicação e relação entre a escola e a família, ela ainda é precária e fica mais voltada ao interesse pelo desempenho das crianças ou à materialidade de algum problema do que ao envolvimento conjunto nas decisões educacionais da escola.

De acordo com os estudos, analisamos que essa relação é apresentada, em muitos casos, como baseada em uma burocracia e na desigualdade de poder em que “os ideais e os interesses estabelecidos estão centrados na escola e não nos interesses e anseios da família e de seus filhos” (MAGALHÃES, 2004).

Essa desigualdade decorreria do fato de que as famílias e as escolas não possuem o mesmo lugar cultural e posição de poder em relação à educação, “a escola desconhece as práticas das famílias quanto ao comportamento das crianças e vice-versa” (SILVEIRA, 2007). É recorrente a identificação de um problema de comunicação entre as partes, as quais não conseguem estabelecer um diálogo claro, seja em relação às suas atitudes quanto às crianças (orientações), seja em relação aos papéis a desempenhar. As pesquisas relatam,

por exemplo, a dificuldade que os pais sentem em compreender as instruções quanto à lição de casa e assim se sentem impotentes na ajuda que “deveriam” dar a seus filhos.

Embora para os sujeitos envolvidos nas pesquisas analisadas haja a percepção da necessidade de um trabalho conjunto, as realidades investigadas mostram uma desarticulação. A escola se remete a uma realidade sócio familiar diferente da existente, não estando, em suas ações, adequada à realidade de seus alunos. As famílias apenas se voltam ao rendimento escolar dos filhos, sem se envolverem mais com a escola, o que seria reforçado pela própria instituição que, juntamente com as famílias, “não acreditam na interferência positiva dos pais em ações pedagógicas” (POLONIA, 2005).

Neste aspecto, é importante a indicação de alguns trabalhos de que há casos em que a escola considera a presença da família como invasora e fiscalizadora de suas ações. Nesta relação, os pais restringem sua participação à forma estabelecida pela escola, revelando impotência para quebrar ou confrontar possíveis meios de exclusão que a escola exerce sobre eles. As famílias se julgam não participativas, mas gostariam de ser chamadas pela escola à participação.

A escola aparece também como manipuladora da participação das famílias, estabelecendo estratégias para que os pais se responsabilizem ativamente pela vida escolar dos filhos, como discute o estudo de Siqueira (2007), ao se referir à “[...] criação de um currículo para as famílias que visa orientá-las a cuidar de si mesmas, controlar seus filhos e participar ativamente da vida escolar deles”, ou seja, a criação de normas a serem seguidas pela família.

Pensando nesta participação e nos espaços estabelecidos para isso, os estudos que se voltam à análise da relação entre gestão democrática e a participação das famílias na vida da escola evidenciam que esta ainda não se consolidou. Embora algumas escolas estejam desenvolvendo saberes específicos, de modo especial aqueles que se referem ao estudo da sociedade e família na busca da construção de processos coletivos e participativos entre escola e

comunidade, muitas vezes restringem a participação dessas famílias a uma adequação da exigência legal.

Alguns estudos percebem que as instâncias de participação já estabelecidas, como reunião de pais, conselho escolar e associação de pais e mestres, embora sejam espaços para a interlocução e estabelecimento da relação entre os segmentos nem sempre se constituem como tal. Existe um esvaziamento destes espaços e um distanciamento em relação à experiência diária da escola, tendo como principais causas apontadas “o próprio desinteresse da comunidade em participar dos espaços destinados ao bem comum” (DANTAS FILHO, 2009); o distanciamento estabelecido pelo discurso erudito que marca a posição de quem sabe, em detrimento de quem não sabe (GARCIA, 2005), e a utilização desses espaços pela escola como meros locais de ratificação de propostas decididas *a priori* por professores e equipe gestora, os quais “banalizam a participação dos demais membros, inibindo a sua participação” (ZARGIDSKY, 2006). Observa-se “a falta de clareza por parte dos profissionais da escola quanto às finalidades, direitos e deveres que esses canais apontam, desprestigiando o poder de decisão e participação nos mesmos com vistas à melhoria educacional” (MACHADO, 2008).

Nesta linha, a escola não estaria se organizando para a formação de uma cultura participativa e formação política que levasse os sujeitos a atuarem nas diversas instâncias sociais.

Em relação às diferenças socioeconômicas, os estudos que se voltaram a esta dimensão evidenciam a percepção de uma diferenciação a partir do lugar ocupado, pois tanto a participação na escola pelas famílias das classes populares é percebida como diferenciada (BUENO, 1994), quanto suas ações percebidas são desiguais em relação ao acompanhamento dos deveres de casa (RESENDE, 2008).

A participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a esta participação (GUELBER, 2006).

Quanto às consequências especificamente voltadas ao desempenho dos alunos, alguns estudos revelaram que existe distância entre a escola e a família, mas que a aproximação entre estes segmentos “aumentaria significativamente o desempenho dos alunos” (INFORSATO, 2001).

Ao se considerar aspectos socioeconômicos, características e estrutura familiar, posturas e ações dos pais estimulando os filhos aos estudos e posturas das escolas em relação a esses estímulos, as conclusões são recorrentes na indicação de que a participação da família na vida escolar dos filhos pode influenciar o seu desempenho escolar.

Há várias evidências destacadas pelas investigações de que muitos pais apresentam dificuldades em acompanhar a vida escolar dos filhos, daí um dos trabalhos analisados chegar à conclusão de que os profissionais da educação “[...] estão cientes de que pais e mães precisam de um programa de orientação sobre a educação e formação de seus filhos [...]” (VEQUI, 2008).

Outro ponto importante é a observação de que, ao investigarem a expectativa acerca dos resultados escolares esperados dos alunos, muitos trabalhos concluem que, em grande parte, esta está voltada aos aspectos mais imediatos (notas e aprovação) e à preparação para o mercado de trabalho, do que para uma formação mais ampla.

[...] Com relação ao sucesso escolar dos alunos e da instituição, a preocupação central identificada encontra-se direcionada aos elementos de resultado - aprovação, reprovação e evasão. Não existe uma preocupação concreta, traduzida em ações cotidianas, voltada para a formação da consciência política do grupo, portanto para a formação de pessoas críticas, reflexivas, criativas e construtivas, capazes de agir em seu meio social modificando-o. Identificamos uma concepção de sucesso escolar - tanto do aluno como da instituição - a serviço do mercado de trabalho, moldado segundo os interesses imediatos do sistema capitalista (SILVA, 1998).

As pesquisas preocupadas com a análise da relação escola-família, a partir de crianças ou grupos com dificuldades de aprendizagem, não apresentaram resultados coincidentes havendo tanto as que perceberam uma correlação entre a estrutura e participação da família em relação à aprendizagem das crianças, quanto aquelas que, embora percebam essa participação como positiva, não

percebem linearidade desta e da estrutura familiar com resultados positivos ou negativos quanto ao desempenho desses alunos.

Chama-nos a atenção a percepção de que, ao se reportarem às vivências familiares de seus alunos, os professores conseguem facilitar sua compreensão da situação vivida por estes e assim trabalhar de forma diferenciada em sala de aula (SPADINI, 2008).

Pelos trabalhos analisados, a relação escola-família parece necessitar ainda de uma longa trajetória para se constituir como espaço para a construção de um trabalho conjunto não hierárquico. Atualmente, ela se dá especialmente a partir da demanda da escola para com a família e é feita particularmente através das mães, como indicam os estudos voltados à investigação da questão de gênero na participação das famílias na escola, os quais observam que a presença da figura feminina em detrimento da masculina é predominante nesta relação.

De forma geral, embora as categorias remetam a uma boa variedade de temáticas, o que se pôde perceber a partir desse levantamento é que é notável a recorrência de pesquisas acerca da relação entre escola e família especificamente, sendo mais raras aquelas que se voltam para a compreensão da relação da escola com outros sujeitos e/ou instituições do bairro em que ela se localiza: seu entorno social mais amplo.

A observação dos principais resultados apresentados pelos trabalhos analisados parece indicar uma concordância acerca da importância da temática tanto nas preocupações da instituição escolar quanto da familiar. Notou-se que esta manifestação nem sempre se processa visando os mesmos objetivos, havendo diferença entre as concepções de educação de ambas, o que contribui para a não homogeneidade das expectativas em relação ao processo desenvolvido na escola.

Enquanto a escola, muitas vezes, se coloca na condição de esperar um aluno “modelo”, que esteja pronto para aprender, esquecendo-se da realidade socioeconômica da população que atende, as famílias, em certos casos, transferem para a escola a responsabilidade pelos diversos âmbitos da educação,

incluindo as questões comportamentais, as quais, para a escola, deveriam ser “garantidas” pela família.

Parece, neste sentido, haver um distanciamento entre as pretensões da escola e da família: por um lado, a família se distancia da escola e espera que esta assuma papéis que historicamente eram seus, como o cuidar e o desenvolvimento de comportamentos sociais e, por outro, a instituição se afasta da vida social do aluno se fechando e se afastando cada vez mais da realidade vivida por ele, gerando a proposição de práticas escolares que não consideram o seu entorno na composição dos objetivos educacionais, sem abarcar os conhecimentos e vivências dos alunos que poderiam potencializar seu aprendizado escolar.

Como explicita Mendonça (1996), aparentemente existe mais discurso do que prática na relação escola-família e comunidade, de modo que há a necessidade de se engendrar ações para que a integração entre elas ocorra.

A escola não demonstra estar completamente preparada para lidar com a população que atende, a qual sofreu transformações sociais importantes, tanto em sua organização interna (família não tradicional, monoparental, e/ou com organização temporal e espacial de vida e residência diferentes), quanto em sua formação sociocultural.

Ao analisar a instituição escolar e suas condições, Paro (2007a, p. 15) afirma:

[...] A escola tem falhado não só por estar mal aparelhada, com métodos inadequados e professores mal formados, embora não se possa menosprezar o enorme peso desses fatores. A escola tem falhado também porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos. [...]

Entretanto, pudemos observar que em algo ambas as instituições parecem concordar: enquanto muitas escolas esperam que a família siga as suas determinações (VEQUI, 2008), muitas famílias ficam passivas esperando que a escola as oriente.

Neste sentido, uma demanda essencial por parte do estabelecimento escolar é o acompanhamento das tarefas escolares do aluno pela família, como também observa Paro (2007a, p. 32) ao desenvolver pesquisa sobre a temática:

Se atentarmos para a fala dos diversos depoentes no interior da escola, vamos perceber que o que todos pretendem é uma continuidade de mão única: pretende-se que a família continue (e reforce) a educação dada na escola, especialmente com a ajuda dos pais nas tarefas dos alunos [...].

Todavia, ainda que haja um grande distanciamento e uma relação mais indutiva por parte da escola, não podemos menosprezar as evidências de uma tentativa de aproximação para a construção de processos participativos, os quais, como evidenciado nos estudos consultados, enfrentam obstáculos que acabam impedindo um envolvimento mais efetivo e real do entorno social na escola. A própria postura assumida pela escola que anuncia a vontade dessa participação mas, ao promover os espaços, acaba não viabilizando efetivamente esta possibilidade. Como afirma Paro (2007b, p. 116):

[...] No segundo caso (envolvimento da comunidade nos assuntos da escola), trata-se de tornar a unidade escolar um lugar agradável e atrativo a seus usuários diretos e indiretos, dotando-a dos competentes mecanismos de participação capazes de atrair pais e demais componentes da comunidade externa, na convicção de que sua participação é não apenas um direito de participação no controle democrático do Estado nos serviços que este oferece à população, mas também uma necessidade da escola, se esta quer fazer-se de fato educativa.

Assim, ações próprias de uma gestão democrática poderiam favorecer a abertura da escola à comunidade, de forma a abarcar tanto a sua realidade socioeconômica e cultural, quanto, a partir da participação dos diferentes atores, possibilitar que a escola fosse efetivamente parte do movimento vivenciado por seu entorno, em que os objetivos da coletividade, incluídos aí os educacionais, pudessem ser objeto de discussão e análise pelo grupo na escola, trazendo a esta instituição a vida que muitas vezes é deixada de fora.

Pensar em uma verdadeira democratização da educação em nosso país não se restringe à ampliação do acesso, mas em garantir condições para que as

crianças e jovens ingressem, permaneçam e se apropriem de uma educação de qualidade.

Esta perspectiva coloca a necessidade de aprofundar os estudos acerca da relação entre a escola e seu entorno social, não apenas em vias de compreender como ela ocorre, mas e, especialmente, entender os elementos que a compõem e quais aspectos desse entorno social influenciam no trabalho desenvolvido pela escola. Este aspecto não foi substancialmente pesquisado pela literatura consultada e é caro à compreensão do fenômeno educacional, principalmente em um momento histórico e político em que a teoria do capital humano volta com mais força entre as proposições políticas de órgãos nacionais e reguladores internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que responsabilizam principalmente a escola e seus profissionais pelos resultados obtidos, em especial, nas avaliações externas aplicadas nas diferentes redes de ensino.

Investigar assim os aspectos do entorno escolar em que se localiza a escola e como estes se manifestam na relação com a instituição na visão de seus sujeitos passa a ser um viés importante para a compreensão da realidade e para as perspectivas de ação na busca pela melhoria da qualidade educacional ofertada à população.

CAPÍTULO II - FATORES INTERNOS E EXTERNOS À ESCOLA: EM BUSCA DA QUALIDADE SOCIAL

A discussão acerca do que se configuraria como qualidade educacional tem instigado a reflexão de muitos estudiosos da área, tanto pela crescente evidência da questão, quanto pela preocupação com o que ela envolve atualmente.

Há anos, o maior dilema daqueles que se propõem a discutir a educação como direito social é a democratização da escola que, como tripé constitutivo, tem o acesso, a permanência e a qualidade.

Embora a luta pelo acesso à escolarização já conte com grandes vitórias na ampliação do ingresso, ainda não se pode comemorar completamente. Ainda que o acesso chegue à quase totalidade para o Ensino Fundamental, permanece uma grande evasão na saída do Ensino Fundamental (9º ano) para o médio, assim como a falta de vagas para a Educação Infantil e um número ainda expressivo de 13.933.173 adultos sem escolarização, conforme dados do Censo de 2010.

Com a divulgação dos resultados, tanto dos censos escolares, quanto de avaliações de larga escala com medições via testes padronizados, temos visto tomar o campo do debate a luta pela permanência dos estudantes nas trajetórias de escolarização e o acirramento da luta pela qualidade ofertada pelas escolas à população que as frequenta. Isso em um duplo movimento: tanto da luta pela democratização, quanto do interesse do mercado de trabalho em uma mão de obra com alguns conhecimentos mínimos.

Pelo viés do mercado, vemos que suas exigências para o trabalhador têm crescido, cobrando do sistema educacional não apenas um número maior de formandos, mas de formandos com determinadas habilidades mínimas para execução/desenvolvimento nas vagas disponibilizadas.

Pelo viés da luta pela democratização, vemos o argumento de que a recente expansão não tem se materializado como garantia de democratização da

educação, tendo em vista que a possibilidade de acesso não provocou de forma causal a garantia de permanência e qualidade nas escolas públicas. Ao mesmo tempo em que se ampliou a possibilidade de crianças de camadas populares entrarem na escola, ocorre o que Bourdieu (1998) chamaria de exclusão branda durante o processo ou, na percepção de Freitas (2007a), apenas uma eliminação adiada dessas crianças. Embora seja garantido o acesso, a permanência dos alunos mais pobres dura apenas algum tempo, havendo assim um processo de eliminação mais vagaroso, aliado a outros mecanismos, como a repetência e a evasão, além da progressão automática e continuada, que garante a permanência na escola, mas não assegura a aprendizagem, havendo uma exclusão dentro da inclusão ou, como chamou Bahia (2002), uma “reclusão dos excluídos”.

A preocupação com os diferentes patamares de qualidade da educação não é vivenciada apenas pelo Brasil. Todavia, por se tratar de um país muito amplo e diverso, certamente o sentimos e o vivenciamos de forma própria em diferentes regiões, assim como se observam grandes desigualdades dentro de uma mesma localidade. É o caso das grandes regiões metropolitanas, as quais, embora tenham maior renda *per capita*, não a distribuem igualmente, tampouco geram, a partir de seus recursos, melhores condições de escolarização para toda sua população. É o que averiguaram Ribeiro e Kolinski (2008, p. 21), em trabalho acerca do “efeito-metrópole” sobre as oportunidades educacionais: “[...] além das disparidades regionais foi observada uma tendência de menor desempenho educacional nos municípios integrados à dinâmica metropolitana, mais acentuada nas Regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste. [...]”.

Dessa forma, pensar as trajetórias educacionais e a qualidade da educação vivenciada pelos sujeitos passa por analisar de forma complexa a realidade na qual estão as escolas e a população atendida por elas. Não basta analisar apenas as condicionalidades políticas e estruturais da escolarização da população, mas também as condições sociais para que a aprendizagem ocorra interna e externamente à escola.

Acerca dos países da América Latina, aponta López (2009, p. 19, tradução nossa):

Por um lado, se assiste a um processo de redefinição do panorama social, marcado por uma crescente desigualdade econômica, maior diversidade cultural e gradual fragmentação espacial que tornam mais complexas as práticas educativas. Por outro, uma reivindicação cada vez maior em termos de cobertura, permanência, qualidade e pertinência na educação, que tem sido sintetizada na demanda de uma educação de qualidade para todos

Nesse cenário, a qualidade educacional passa a ser compreendida como necessidade para que a escola seja efetivamente acessível a toda a população, o que, embora se manifeste como um discurso recorrente entre os vários atores políticos e sociais, não pode ser compreendido como concordância, já que com a mesma força com que o debate surge, emergem também as disputas ideológicas acerca do que seria esta qualidade.

Pensar a noção de qualidade requer, então, uma reflexão acerca de seus diferentes condicionantes, emergindo a necessidade de uma análise que se volte para além dos fatores internos à escola, aos externos. Ao se pensar a instituição, não se pode restringir aos condicionantes dela própria que, embora sejam de extrema importância para a análise, sempre se relacionam com aqueles que estão fora de seus muros.

É neste sentido que no presente capítulo buscaremos discutir a qualidade educacional e os aspectos a ela associados, buscando tanto delimitar nosso campo conceitual, quanto explorar conceitos que nos auxiliarão na análise dos dados coletados pela pesquisa.

2.1 A noção de qualidade

Constantemente nos deparamos com discussões acerca da qualidade do ensino/educação, tanto em artigos de revistas, textos e debates promovidos pelas entidades da área, quanto dentro do discurso de profissionais da educação ou de sujeitos ligados à implementação de políticas públicas. Entretanto, algumas visões acerca da qualidade se mostram restritas e pouco vinculadas a debates mais profundos sobre seu significado, se atendo apenas em pressupostos técnicos que,

embora importantes, se distanciam muitas vezes do interesse dos sujeitos que concretamente a definem e adotam (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Vieira (1995), ao discutir o conceito de qualidade em educação abrangendo seu par dialético “quantidade”, ressalta que essa noção não é estática, variando de acordo com circunstâncias temporais e espaciais.

Ao falar em qualidade, não podemos acreditar que estamos utilizando um conceito de sentido único, em que todos os interlocutores possuem o mesmo entendimento acerca de seu significado, pois este é um termo passível de diversas compreensões, as quais dependem inteiramente da análise e identificação das concepções e contextos aos quais o discurso está vinculado. Como alerta Davok (2007, p. 506):

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Assim, quando ouvimos a expressão qualidade educacional ela pode: remeter à formação de uma elite pensante adequada aos preceitos educacionais de uma parte da população; estar vinculada à ideia de capital humano e preparação de mão de obra para o mercado; se relacionar à preparação para o vestibular demandada principalmente pela classe média; significar a pretensão de formação crítica dos educandos como vislumbrado por muitos movimentos sociais; se voltar à busca de índices que possibilitem o enquadramento no chamado “nível básico” medido a partir da adoção de testes padronizados; significar o rompimento com a instituição escolar como a conhecemos hoje, dando espaço a uma nova organização em que a vida é novamente o cerne mobilizador da relação ensino-aprendizagem... Enfim, falar em qualidade educacional pode nos remeter a diversos significados em dependência do contexto a que se refere e das concepções às quais se vincula.

Desta análise parte a necessidade de termos clareza e buscarmos elucidar de que qualidade estamos falando, a serviço de quais objetivos, com que viés formativo, já que só a partir disso poderemos saber para onde e o quê olhar, sem nos deixarmos levar por um vazio conceitual que pouco contribuiria para a compreensão da realidade e a melhoria das condições educacionais vigentes.

De facto, falar-se de “qualidade em” implica sabermos, perfeitamente, o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar” a sua concretização no terreno (CABRITO, 2009, p. 181).

Em busca de uma perspectiva que possibilite vislumbrar um ancoradouro para as reflexões que subsidiam o presente trabalho, abordamos a discussão da qualidade a partir da compreensão de que ela é um conceito produzido, não sendo possível tomá-lo como absoluto, sendo necessário que se respeite a característica plural e mutável de sua produção (FRANCO, 1992), a qual tem objetivos em nível macro¹² a serem alcançados, mas não perde de vista sua natureza transitória e dependente dos sujeitos envolvidos, como nos indica Bondioli (2004).

Assim sendo, assumimos que definir qualidade implica observar as condições de produção, reconhecendo sua característica variável, a partir da noção de negociação (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2005), em que os fatores que a definem e a ela são importantes são construídos nas unidades escolares tendo em vista tanto os parâmetros gerais, nacionais e da rede, quanto as necessidades e estruturas locais, estando em constante negociação para que determinada qualidade seja definida e alcançada considerando os diversos aspectos do processo. Estes, tanto internos à instituição, quanto externos a ela, devem ser abarcados no movimento de busca da qualidade, a qual passaremos a adjetivar como “social”.

A qualidade social, por este viés, “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares

¹² Entenda-se macro como objetivos sociais para a educação, definidos a partir de políticas públicas cuja ação tenha como perspectiva o modelo de sociedade e homem que deseja formar. Havendo uma qualidade determinada pelo poder público que deve ser atingida.

descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 223), mas sim a uma busca pela formação ampla dos sujeitos, a qual deve atingir variados aspectos do ser social na perspectiva de uma formação *omnilateral* (FRIGOTTO, 1996), a qual só se consolida a partir do trabalho integrado entre os diferentes atores envolvidos na intenção de construir uma sociedade menos excludente e desigual.

A meta seria proporcionar a todas e a cada uma das crianças os meios objetivos e subjetivos para se tornarem cidadãos críticos e comprometidos com seu tempo e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta, todavia, não pode ser construída senão a partir da compreensão dos vários “determinantes” a que está exposta, como bem esclarece Silva (2009, p. 220):

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação [...].

A busca pela qualidade social vislumbra tanto os fatores internos à escola (estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente, dentro outros), quanto os externos (estrutura e organização do entorno social, condições objetivas de subsistência das crianças atendidas, participação da família na escola e vida escolar dos filhos, dentre outros), compondo um todo que permita olhar para o processo de escolarização inserido no curso mais amplo da vida, sem que se vislumbre a escola como uma instituição isolada do meio social em que está localizada.

2.2 Qualidade educacional: a busca de seus condicionantes

Ao tomarmos a necessidade da busca da qualidade social em nossas redes de ensino, a fim de alcançarmos maior igualdade, faz-se necessário olharmos com cuidado para os fatores que a envolvem e a determinam, pois como nos indicam Moreira e Kramer (2007, p. 1046),

A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social).

Cada instituição deve se conhecer e acordar suas ações de forma a atender a população garantindo, tanto o âmbito da instrução quanto o da formação, ainda que isso signifique a tensão entre “[...] a exigência do sistema escolar por melhores resultados que deveria obter em provas nacionais e a demanda de pertinência que cotidianamente lhe levanta o bairro e a situação de vida de seus estudantes” (NAVARRO, 2004, p.84, tradução nossa).

Não é possível pensar em ações únicas para as diferentes instituições, como esclarece López (2009, p. 21, tradução nossa):

[...] para garantir igualdade de resultado, a forma de ação de um estabelecimento que se encontra em um bairro de classe média urbana não deve ser a mesma que outro que se encontra em bairros rurais ou em bairros periféricos das grandes cidades.

Assim, dentro do debate acerca dos fatores necessários à busca da qualidade estão, tanto aqueles voltados às variáveis intraescolares (trabalho pedagógico, tecnologias de ensino, avaliação, planejamento, formação docente, gestão, dentre outros), quanto às extraescolares (comunidade, nível socioeconômico, família, acesso a serviços, condições objetivas de subsistência, dentre outros), pois como explicitam Bello e Villarán (2009, p. 156, tradução nossa):

A pertinência da educação está fortemente vinculada à relação que estabelece a escola com a comunidade e o contexto onde está localizada, assim como sua capacidade de colocar à disposição da comunidade um conjunto de serviços para apoiar seu desenvolvimento e para promover sua participação nas ações e nos projetos que a escola promove. [...]

2.2.1 A discussão da organização escolar na análise da escola

Utilizando a metáfora das “camadas de uma cebola”, Gomes (2005) discute que, ao analisarmos o sistema educacional, temos diferentes níveis a investigar (redes, órgãos gestores regionais e locais, escolas, turmas com vários professores e grupos de alunos), não sendo possível, ainda que inseridas em uma mesma rede, falarmos igualmente sobre todas as escolas. Tal aspecto se evidencia pela diferença de resultado das unidades de uma mesma rede nas avaliações externas.

O autor explicita que, ao mantermos estáveis as demais variáveis incluídas, exemplificando com o nível socioeconômico-NSE, veremos que as variáveis internas à escola são explicativas de parte da variação de desempenho dos alunos na rede. Aspecto com o qual, embora tenhamos discordância metodológica por acreditarmos que muitas vezes camufla o real impacto da desigualdade social nos processos de escolarização a partir da *proxy* NSE¹³, nos ajuda a perceber que há aspectos internos às escolas que são importantes para a análise da qualidade educacional desenvolvida na instituição. Como afirma o próprio autor, “[...] a escola sozinha não poderá compensar a sociedade, contudo, quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais” (idem, p. 284).

Ao se pretender tomar os aspectos internos à escola, sem dúvida seus elementos estruturais, de organização e vivência cotidiana serão úteis à análise. Podemos encontrar estudos voltados a diversos aspectos como arquitetura escolar, número de alunos por turma, rotatividade, formação e absenteísmo docente, estilo de gestão, participação em instâncias colegiadas, clima escolar, cultura escolar, currículo, planejamento, avaliação, estratégias de recuperação (reforço), dentre outros. Aspectos que nos ajudam a compreender como se

¹³ Analisando o problema da composição do NSE, Alves e Soares (2009, p.2) afirmam que há vários fenômenos sociais sob a variável, não havendo “consenso na literatura sobre sua conceituação, bem como sobre como medi-lo nas pesquisas empíricas”.

estrutura e organiza a escola em seu cotidiano e que, certamente, são reveladores de ações que buscam, ou não, promover a qualidade social na instituição.

Franco *et al* (2007), ao pesquisarem as características escolares que estariam associadas ao aumento no desempenho médio das escolas em uma avaliação externa, investigaram cinco aspectos: “[...] (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica”. Os autores perceberam maior interferência da ênfase pedagógica e clima acadêmico, os quais “[...] relacionados à categoria ênfase acadêmica – Dever de Casa, Biblioteca em Sala e Bom Clima Disciplinar – apresentam efeitos positivos no aumento do desempenho médio das escolas” (idem, p. 291).

Gomes (2005), tomando pesquisas nacionais e internacionais, explicita como diferentes fatores impactariam as escolas, corroborando a necessidade de se olhar para determinadas características na busca de compreender como podem fazer a diferença na construção da qualidade. Ele aponta, dentre outros:

Quadro 1: Fatores que impactam as escolas

Impacto	Fatores
✓ Agindo de forma positiva, mas com baixo impacto.	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações e Recursos.
✓ Agindo de forma positiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Tamanho da escola (com vantagem para escolas pequenas). • Tempo letivo. • Dever de casa (positivo, mas não automático). • Satisfação dos professores com seu salário. • Formação de professores em nível superior. • Expectativa docente em relação aos alunos. • Relação afetiva dos docentes e alunos.
✓ Agindo com efeitos controversos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tamanho da turma. • Experiência dos professores (curva ascendente e depois descendente).
✓ Agindo de forma negativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de poderoso grupo de interesses entre professores (atuação forte dos sindicatos).

Fonte: Gomes (2005), organização nossa.

Neste sentido, a maneira como as escolas se organizam, estruturam, se relacionam e os recursos que possuem (materiais ou não) estaria ligada à

possibilidade de compreender, compondo uma análise mais ampla, a qualidade das escolas, a qual não tem como sinônimo o desempenho escolar em avaliações de rede, mas certamente possui nele, como tomado nos estudos ora mencionados, forte indicador para esta análise.

2.2.1.1 A discussão da organização escolar: a busca de conceitos para instrumentalizar a análise e a compreensão do fenômeno

Na intenção de investigarmos fatores internos à escola, certamente teremos que fazer opções sobre o que olhar, tanto pelas diversas possibilidades já mencionadas anteriormente, quanto segundo o recorte escolhido para pesquisa. Considerando nossa abordagem, sentimos a necessidade de buscar algumas discussões que nos permitissem olhar para as instituições pesquisadas, vislumbrando as características que podem contribuir, em relação com as externas, para a compreensão do fenômeno. Embora não pretendamos esgotar as necessidades analíticas às quais recorreremos em momento da reflexão sobre nossos dados, gostaríamos de traçar, sucintamente, alguns ancoradouros.

Instâncias colegiadas de participação

A garantia da participação dos diversos atores na escola, em busca da construção de uma instituição educativa comprometida com uma formação de qualidade e adequada aos anseios da comunidade, é essencial pensarmos na efetivação do processo de gestão democrática, o qual tem nos espaços oficiais de participação colegiada grande potencial para sua efetivação.

Diferente dos processos tradicionais, em que um pequeno número de pessoas toma para si a prerrogativa das decisões gerais da instituição, o trajeto inerente aos processos democráticos demanda mais tempo para a obtenção dos resultados finais, até pelo maior número de pessoas envolvidas nele, mas sem dúvida, acabam sendo mais gratificantes na medida em que abrem espaços para a manifestação de todos os segmentos envolvidos com a escola (MALAVASI, 2002, p. 228).

Ao tomarmos os espaços existentes na rede pesquisada para a participação do entorno social, em especial as famílias, vimos que tanto o

Conselho de Escola (CE), instância nacionalmente instituída com poder deliberativo, quanto a Comissão Própria de Avaliação (CPA), instância constituinte da proposta de Avaliação Institucional (AI) efetivada como política do município estudado sem poder deliberativo, mas pretensamente possibilitadora de discussões e análises que possam informar as decisões gerais da escola, em especial a construção e avaliação de seu Projeto Pedagógico (PP), são instâncias colegiadas com grande potencial para o exercício democrático das relações na escola.

A proposta da constituição de Conselhos de Escola tem respaldo legal em âmbito federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que definiu a implantação da gestão democrática nas escolas públicas, adotando como uma das estratégias a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (art. 14, inciso II). Em âmbito municipal, criados na cidade estudada pela Lei nº 6.662/91, que já reconhecia a instância como responsável pela articulação entre a comunidade escolar e a comunidade local, pela discussão das questões pertinentes à unidade e pela co-gestão e fiscalização do dinheiro movimentado pelas escolas.

O CE pretende a concretização da participação dos diferentes segmentos da escola, configurando-se como um espaço de debate que visa permitir a explicitação dos interesses e reivindicações de todos os envolvidos, e se constituindo em importante espaço para a garantia da democracia escolar (LIMA, 1998; PARO, 2000; MORAES, 2009). É uma instância colegiada de cunho deliberativo que possui como diretriz, segundo a legislação que a embasa, ser um centro permanente de debates e articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos administrativos e pedagógicos que possam interferir em seu funcionamento.

A Comissão Própria de Avaliação é um colegiado formado por representantes dos diferentes segmentos escolares e tem como objetivo coordenar e articular o processo interno de Avaliação Institucional, bem como sistematizar e disponibilizar informações e dados para a unidade escolar, de forma a se constituir em importante *locus* de reflexão acerca da instituição e

possibilitadora de ações para a construção de sua melhoria, sendo, dessa forma, importante para “[...] dinamizar o processo [de avaliação da escola] e articular os esforços na direção dos interesses coletivos” (SORDI, 2009, p. 78).

A AI é uma proposta de avaliação com base na concepção da gestão democrática, a qual acredita na participação e mobiliza esforços para que ela ocorra, permitindo que todos sejam envolvidos nesse movimento. Ela objetiva que o coletivo da escola reflita seus problemas, dificuldades e potencialidades de forma a avançar nas questões educativas, mobilizando-se tanto internamente quanto externamente, inclusive a partir da demanda de ações dos órgãos públicos para que as mudanças possam ocorrer.

Este nível da avaliação educacional é um importante instrumento para o trabalho na escola, “[...] envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 35), possibilitando que da reflexão coletiva apareçam propostas de mudança na perspectiva de uma (re)construção dos objetivos e ações da instituição.

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com as melhorias concretas na escola (FREITAS *et al.*, 2009, p. 38).

Dessa forma, a CPA possui papel imprescindível nessa proposta, não havendo dúvida de que, sendo uma prática necessariamente democrática, a AI pressupõe a formação dos sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar que sejam capazes de pensar e resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação (LEITE, 2005). Tal formação tem como espaço essencial as reuniões e trabalhos da referida comissão.

Na rede estudada, a Avaliação Institucional foi instituída como política para todas as escolas do Ensino Fundamental, a partir de dezembro de 2007 (SOUZA; ANDRADE, 2009), ganhando as delimitações mais específicas mediante a Resolução SME Nº 05/2008 que estabelece as diretrizes para a implementação do

processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação nessas instituições.

Todavia, embora esses espaços de participação sejam garantidos oficialmente, seria ingênuo tomá-los, por isso, como efetivamente utilizados, aspecto já desvelado por pesquisas que se propuseram a conhecer a questão (ALGEBAILLE, 2002; AREDES, 2002; LIMA, 2005; ZARGIDSKY, 2006; CARDOSO, 2011), para citar algumas. Este fato impõe a necessidade de nos indagarmos sobre a realidade pesquisada para compreender as configurações do real e, no presente caso, como estas instâncias se efetivam como espaço de participação nas escolas, tanto em relação à abertura da escola, quanto ao envolvimento de seus atores.

Clima e cultura escolar

Ainda que localizadas em um mesmo município, mesma rede, em áreas com população com características semelhantes e com condições físicas e materiais parecidas, as escolas apresentam diferenças entre si, seja em sua forma de organização (ser e fazer), ou em aspectos de aprendizagem dos alunos.

Segundo Lück (2010, p. 19), estas diferenças podem se manifestar em alguns estabelecimentos de ensino, como “[...] um grande entusiasmo pelo trabalho, um espírito positivo no enfrentamento das dificuldades, a adoção com sucesso de medidas criativas e inovadoras de superação de entraves [...]”, enquanto em outras escolas como “[...] falta de rumo, conservadorismo, tendência a buscar desculpas e justificativas para todos os problemas ocorridos em seu interior, e uma falta de ânimo e omissão de seus gestores e professores em esforçar-se por superá-los”.

As diferenças entre as instituições escolares são construídas e reconstruídas ao longo de sua história a partir de diversas situações e aspectos, dentre eles:

[...] os padrões de autoridade e estilo de liderança exercidos; as relações interpessoais e de poder praticados; os valores e as crenças disseminados e assumidos; os estilos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados; as formas de organização do trabalho estabelecidas, sua distribuição e sua implementação; as reações dos grupos de pessoas diante dos desafios enfrentados; as reações a influências externas, como determinações impostas e orientações propostas pelo sistema de ensino a que pertencem; os recursos que lhe são disponibilizados; as reações a influências internas, como a estrutura escolar e suas condições materiais de trabalho; o nível de capacitação dos que atuam na escola e sua orientação profissional; o tamanho da escola etc. (Idem, p. 21).

É esta história e condições que se configuram como construtoras da cultura e do clima organizacional escolar, as quais são conceitos multidimensionais e se manifestam como um sistema de ações e reações operado em cada escola. Neste sentido,

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. [...] (LÜCK, 2010, p. 30).

Embora reconheçamos que não haja uma definição clara acerca do que se delimita como cultura ou clima organizacional, estamos assumindo no presente trabalho cultura organizacional como um conjunto de pressupostos básicos desenvolvido coletivamente pelos atores da escola, correspondendo “[...] ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto [...]” (idem, p. 71).

Por clima, compreendemos:

[...] o conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino que, em geral, descortinam os fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O “clima escolar” representa uma espécie de personalidade coletiva da escola, a atmosfera geral que pode ser percebida de imediato, e através da qual se pode determinar a efetividade desta. [...] (CUNHA; COSTA, 2009, p. 6).

Falcão Filho (1986) explicita que o clima acaba exercendo uma grande influência no comportamento e sentimento dos atores, em especial professores, em relação à organização escolar, o que acaba influenciando o desempenho da instituição.

Para melhorar a qualidade da escola, passa-se pela melhora do clima escolar, pois como afirmam Sergiovanni e Carver (1976 *apud* FALCÃO FILHO, 1986, p. 24):

[...] O atrito interpessoal excessivo entre professores e entre professores e administradores, o moral baixo, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser “removidos” apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam com os estudantes, em como os estudantes se relacionam entre si, como sobre as realizações dos estudantes e suas aquisições afetivas.

Assim, a forma da escola se organizar e agir perante as questões cotidianas, sua atmosfera (relacionamentos interpessoais, dinâmica e posições), assim como o que acredita e efetiva enquanto coletivo (ainda que não deliberadamente acordado), certamente serão fatores de importante impacto na construção da qualidade almejada pela instituição.

Observar aspectos da cultura e clima escolar, assim como a estrutura das instituições e sua forma de organização, certamente são dimensões importantes para compreendermos como e com que profundidade diferentes aspectos impactam e contribuem para o desempenho das escolas.

Efeito-escola

Na busca de compreender melhor o trabalho da escola, surge a possibilidade do cruzamento dos dados de desempenho escolar, em especial as avaliações externas, com variáveis atuantes nas escolas, possibilitando a análise de como estas variáveis impactam, dentre outros, na medição feita pelos testes, a qual, embora seja incompleta e não constituidora de uma avaliação propriamente dita pelos limites do processo e do próprio instrumento (ALMEIDA; BETINI, 2012), gera dados importantes que contribuem com a investigação da questão.

Os estudos voltados a esta problemática, cuja metodologia consiste em controlar as características dos alunos e de suas escolas, analisando como determinada escola influencia a aprendizagem dos estudantes, recebem o nome na literatura de pesquisas acerca do “efeito-escola”.

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10).

Esses estudos surgiram na perspectiva de compreender a influência da escola na aprendizagem das crianças sem limitar sua possibilidade apenas pelo nível socioeconômico (NSE), em resposta às conclusões oriundas do relatório Coleman (1966)¹⁴, que colocavam o NSE como fator determinante do desempenho escolar dos estudantes.

Segundo Alves e Soares (2007), as pesquisas sobre o efeito-escola no Brasil são bem recentes, tendo sido seus primeiros resultados publicados em meados da década de 1990, a partir dos dados sobre a avaliação de sistemas que começaram a ser disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Entretanto, autores como Franco (2001) nos alertam para a necessidade de se ter atenção aos instrumentos avaliativos utilizados como fonte de dados, já que aqueles adotados pelas políticas públicas nacionais de avaliação em larga escala possuem limitações quanto ao desenho metodológico, o que evidencia a necessidade de escolhas conscientes para uma análise pertinente da problemática recortada.

Em função disso, os estudos longitudinais seriam os mais adequados tendo em vista a evidência de que as escolas recebem os alunos com níveis de

¹⁴ Relatório produzido a partir do extenso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colaboradores, em meados da década de 1960, encomendado por exigência de um dos artigos da Lei de Direitos Cívicos dos Estados Unidos. Esse relatório concluiu que a diferença entre as escolas seria responsável por pequena fração das diferenças dos desempenhos dos alunos e, confirmando estudos anteriores, indicou que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças em seu desempenho (BROOKE; SOARES, 2008).

conhecimento diferenciados e sua aprendizagem varia tanto em função das características dos estudantes, quanto da organização escolar e das práticas pedagógicas das instituições.

Utilizando dados longitudinais e controlando as características iniciais dos alunos, a pesquisa realizada por Rutter *et al.* (2008), em 1979, indicou que, mesmo em grupos com *background* semelhante, algumas escolas davam maior chance de bom desempenho que outras, assim como fatores como o nível de ajuda proporcionado pelos pais e o envolvimento da comunidade nas escolas, certamente influenciam como elas operam como instituição. Demonstra-se também que as variáveis extraescolares são importantes para a compreensão do desempenho dessas instituições e assim da análise de sua qualidade.

Entretanto, como alertam Soares e Andrade (2006, p. 109), “nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença”, manifestando-se a necessidade de entendermos de forma mais ampla e abrangente como esses fatores se relacionam e influenciam no desempenho dos estudantes nas escolas. Bryk *et al.* (2010), ao analisarem escolas de Chicago, explicitam que a escola pode melhorar, mas ainda assim as condições externas são dificultadoras, tendo em vista que a melhoria intraescolar tem seus limites.

Segundo nosso estudo de levantamento bibliográfico, há certa “[...] polarização dos estudos em recortes voltados à análise da relação entre escola e família, especificamente [...]” (ALMEIDA; BETINI, 2011b, p. 29), sendo necessárias pesquisas que ampliem esta temática, tomando como unidade de análise, para além da família, a comunidade e o bairro, o que possibilitaria tomarmos o entorno social em que a escola se localiza como fonte de informações, buscando tanto as variáveis internas quanto as externas à escola como explicativas do fenômeno da qualidade escolar, manifestada ou não em seu desempenho.

Assim, surge a necessidade da análise dos fatores extraescolares pertinentes ao estudo das características atuantes na composição da qualidade escolar, tomando como perspectiva de estudo um referencial mais amplo, em que,

para além das relações circunscritas à família, é considerado o entorno social ao qual a escola e os estudantes pertencem, a fim de compreender como este os influencia.

2.2.2 A discussão do entorno social na análise da escola

Dentre os fatores externos, a relação entre a escola e a família é a temática mais recorrentemente investigada (ALMEIDA; BETINI, 2011a), cuja abordagem não se limita ao meio acadêmico, tomando lugar cativo nas discussões veiculadas pela mídia e nas proposições políticas.

Nogueira (2006) discute esta questão evidenciando que, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, houve um aumento na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à estimulação da relação entre família e escola. Ela explicita que a temática vem ganhando espaço e se tornando parte da agenda política de alguns países, como Estados Unidos da América, Inglaterra e França, além de ser pauta de deliberação da Comunidade Européia que, em 2002, estabeleceu o dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*.

Para a autora, o Brasil também não tem ficado imune a esta tendência adotando iniciativas de aproximação entre as esferas familiar e escolar, especialmente a partir de iniciativas do Governo Federal.

Reporto-me aqui às duas que maior repercussão tiveram junto à população, a saber:

a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. [...]

b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio (NOGUEIRA, 2006, p.156).

Como discutido em trabalho anterior (ALMEIDA; BETINI, 2011b, p. 3), vemos nacionalmente surgirem incentivos à mobilização, tanto das famílias,

quanto de organizações da sociedade civil e da comunidade próxima à escola, para ações voltadas ao “melhoramento” das unidades de ensino,

[...] como é o caso da atuação e parceria com as Organizações não Governamentais, programas governamentais como “Escola da Família” do estado de São Paulo e campanhas como “Amigos da Escola”, que tenta mobilizar pessoas do bairro para auxiliar na escola, e “Todos pela Educação”, que incentiva, dentre outros, a parceria das escolas com instituições e empresas para a melhoria da qualidade da educação.

Essas ações evidenciam a necessidade de olharmos para a relação da escola com seu entorno social, ampliando a análise da unidade familiar e passando a abarcar também o contexto territorial destas escolas (bairro e comunidade) como fonte de informação que potencialmente explica parte dos resultados escolares. Utilizando o trabalho de Waiselfisz (2010), Freitas (2013, p.66) elucida que “[...] o nível socioeconômico dos alunos é a variável que mais se correlaciona com suas notas e até 50% de sua variabilidade pode ser explicada por fatores relativos à sua comunidade e família”.

Importa destacar, entretanto, que, como bem alerta Santos (1998, p. 15), “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social”. Nesta perspectiva, Soares; Rigotti e Andrade (2008), em estudo voltado à rede de ensino de Belo Horizonte, constataram que as escolas públicas que atendem a grupos socioeconômicos muito parecidos, mas localizados territorialmente em pontos distintos possuem resultados diferentes, concluindo que “[...] a unidade territorial abriga em seu interior diferenças que apenas estudos mais detalhados conseguiriam captar” (p. 140).

Todavia, como alerta Bourdieu (1997, p. 159, grifos do autor)

Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos *lugares* a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico.

Por este viés, a relação entre a escola e seu entorno, para além da unidade familiar e adentrando a compreensão das relações no território em que esta instituição se encontra, emerge como potencialmente capaz de auxiliar o

entendimento dos fatores envolvidos no processo de construção da qualidade escolar, tendo como um de seus indicadores o desempenho das escolas, medido preferencialmente pelo valor agregado¹⁵.

Não se trata de considerar que encontraremos uma linha “causa-efeito” para as questões escolares a partir das dimensões extraescolares, em especial territoriais. Todavia, é importante compreender que, nos moldes do que vislumbram alguns autores, algumas condições do lugar e do grupo de vivência das pessoas interferem e em parte condicionam algumas manifestações sociais, tendo em vista que, tanto instrumentalizam (ou não) os sujeitos para viver/enfrentar determinadas experiências, quanto os marcam a partir de propensões estruturadas para pensar e agir de modo determinado. O que nos remete ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989) que, embora não se configure como algo mensurável, nos ajuda a compreender o todo em que vivem as pessoas, de forma a não perdermos de vista nem as determinações externas, nem as reações engendradas pelos indivíduos.

[...] O *habitus* oferece ao mesmo tempo um princípio de sociação e de individuação: sociação porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares. Individuação porque cada pessoa ao ter uma trajectória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas [...] (WACQUANT, s/d, p. 38).

Compreender as condições em que vivem os sujeitos, seu grau de segregação e possibilidade de acessar serviços públicos e meios sociais, assim como sua relação com a escola, possibilita adentrar a percepção de quais ativos estes sujeitos podem estar mobilizando para responder às vulnerabilidades a que estão expostos, em especial em sua relação com a escolarização dos filhos. Flores (2008, p. 155) explicita que “[...] um ativo é tudo aquilo que pode ser

¹⁵ Isso porque o valor agregado é um reflexo mais real do desenvolvimento escolar a partir do início da escolarização, embora não possua capacidade de isolar os determinantes escolares e não escolares na medição das habilidades testadas. Em seu estudo, Ferrão (2012) faz distinção entre modelos estatísticos para se calcular o valor agregado (nomeado por ela como valor acrescentado), discutindo que, para melhor calcular a eficácia da escola, faz-se necessário “isolar” seu efeito calculando também e “isolando” o efeito dos fatores externos.

utilizado para acessar as oportunidades em um determinado momento e melhorar o bem-estar nos períodos subsequentes”.

2.2.2.1 A discussão do entorno escolar: a busca de conceitos para instrumentalizar a análise e a compreensão do fenômeno

Na busca da compreensão mais ampla do território, enquanto espaço social ocupado, em vias de adentrar ao entendimento das desigualdades educacionais e da relação da escola com seu entorno social, percebemos a necessidade de buscar alguns conceitos que nos permitam olhar de forma diferenciada para este entorno, vislumbrando as características que contribuem para sua conformação socioeconômica e cultural.

Analisando obras da literatura da área, em especial os estudos que se voltaram à investigação da relação entre as condições socioespaciais e aspectos da escolarização de segmentos da população¹⁶, nos deparamos com quatro importantes vertentes, as quais por si só não explicam as questões educacionais, mas certamente potencializam a interpretação da realidade a ser estudada. São elas: a Segregação Residencial, a Vulnerabilidade Social e AVEO (Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades), o Efeito-Vizinhança e a Educabilidade.

Segregação Residencial

Geralmente associada às áreas de Geografia, Urbanismo e Demografia, a segregação se refere aos estudos voltados à compreensão das razões e consequências da separação social manifestada no espaço habitado, a qual, como apontam Sabatini e Sierralta (2006), manifesta-se tanto na dimensão objetiva (tendência de certos grupos sociais em concentrar-se em algumas áreas da cidade e a conformação das áreas com alto grau de homogeneidade social), quanto subjetiva (a percepção que se forma para os que pertencem a bairros ou grupos segregados e para os que estão fora deles).

¹⁶ Dentre eles, podemos citar Torres; Ferreira; Gomes (2005), Cunha; Jiménez (2006), Ribeiro; Kaztman (2008), Ribeiro (et al., 2010), López (2009), Hernaiz, Chávez e Villarán (2005).

O termo carrega um sentido bastante marcado pelas experiências da sociologia urbana da Escola de Chicago, no final do século XIX, originária das discussões acerca dos grandes conglomerados urbanos nos Estados Unidos e os fenômenos sociais mais pungentes do período, dentre eles, a discriminação racial. Esta perspectiva sofreu mudança a partir da segunda metade do século XX, influenciada pelo materialismo histórico, passando a considerar o território não apenas como efeito da ação social, mas como resultado de um conjunto de forças políticas e econômicas que não só o condicionam, como também fazem dele um gerador de condições sociais (STOCO; ALMEIDA, 2011).

Segundo retomada conceitual feita por Marques (2005, p. 31), os processos de segregação foram tema de análises dos anos 1970, mas de forma excessivamente abrangente, nomeando tanto “[...] processos que produziam separação e concentração de grupos sociais, assim como produziam desigualdades sociais no espaço”. Para o autor, pode-se situar a segregação em três processos distintos:

- Numa versão mais extrema, um processo de total apartação e isolamento, que estaria associada à ideia de gueto ou cidadela, em que existem barreiras físicas a serem transportadas para sair do gueto ou entrar na cidadela, “[...] dependendo de os processos de segregação serem impostos por terceiros aos grupos sociais que são isolados [guetos], ou construídos como estratégia pelos próprios grupos em isolamento [cidadelas]” (idem, p. 31).
- Noutra versão, significa “[...] desigualdade de acesso, em várias acepções da expressão [...]” (idem, p. 33), como desigualdade de acesso a políticas públicas ou de condições de vida de forma geral.
- “Em um terceiro sentido, segregação significa separação, ou homogeneidade interna e heterogeneidade externa na distribuição dos grupos no espaço” (idem, p. 34).

Ao falarmos em segregação, temos que vislumbrar que o termo carrega em si diversas possibilidades analíticas e, como aponta Bichir (2009), não há um consenso sobre a definição conceitual ou delimitação de quais grupos sociais deveriam ser privilegiados nos estudos acerca da segregação residencial. Todavia, muitos estudos têm se dedicado a compreendê-la como restrição à mobilidade ou, ainda, como posição homogênea ou não no espaço habitado.

Neste sentido, tomamos a definição assumida por Torres; Marques e Bichir (2006) de que a segregação seria o grau de separação ou isolamento residencial entre diferentes grupos sociais não estando apenas vinculada à pobreza e podendo, complementando com a explicitação de Ribeiro (2005), ser tanto um isolamento imposto, quanto um auto isolamento.

[...] É importante assinalar que se tem observado, nas cidades, várias formas pelas quais esse duplo processo de isolamento vem se materializando. Pelo afastamento territorial (processo de periferização das classes sociais), pela construção de enclaves territoriais (condomínios fechados), pela construção de barreiras simbólicas resultantes de monopolização da honra social das classes altas ou da institucionalização da desonra social dos pobres e de seus territórios [...]. (idem, p. 50).

Esta perspectiva permite a análise empírica do fenômeno, à medida que possibilita assumirmos a separação dos grupos sociais no espaço, a partir da identificação de sua “relativa homogeneidade social interna e heterogeneidade em relação aos grupos sociais do entorno” (BICHIR, 2009, p. 76).

Acreditamos que esta análise seja pertinente para compreendermos como determinadas condições do local, potencializadas pelo isolamento/segregação, podem afetar as relações sociais, em especial com a escola.

Um aspecto importante nesta discussão, todavia, é o apontado por Torres; Marques e Bichir (2006, p.237), quando explicitam que, embora “[...] a estrutura geral da metrópole continue a ser marcada por intensa segregação residencial entre áreas ricas e pobres, [...] espaços igualmente pobres, por vezes, apresentam características muito diferentes entre si”, o que, segundo os autores, aconteceria pelo acesso desigual a serviços e equipamentos públicos, ou mesmo ao diferente

nível de exposição a “mazelas urbanas”, tais como desemprego, violência, dentre outros.

A partir disso, nos parece que mesmo os territórios delimitados por características similares de pobreza e segregação devem ser entendidos em suas especificidades, já que a distribuição dos serviços e equipamentos públicos, assim como a maneira como as diferentes famílias reagem às oportunidades a que estão expostas, não são necessariamente iguais, o que nos leva às discussões acerca da vulnerabilidade social nas quais não apenas as características do território são pauta de investigação, mas também a maneira como as pessoas respondem a elas. É o que explicita Kaztman (1999a, p. 267, tradução nossa):

Do ponto de vista dos lugares com menos recursos, as consequências [do isolamento produzido pela estratificação das áreas residenciais] são particularmente negativas e, em última instância, contribuem para alimentar o circuito perverso de segregação progressiva. [...] com a separação física de outras classes, as pessoas deste setor perdem recursos em capital social em pelo menos dois sentidos. Primeiro, por deixarem de se relacionar com pessoas que ao contar com um portfólio de ativos mais rico poderiam servir de ligação para o acesso a oportunidades de trabalho e de obtenção de serviços. Segundo, porque as crianças e jovens deixam de estar expostos aos exemplos de pessoas que, através de um adequado aproveitamento da estrutura de oportunidades existente, tiveram êxito em alcançar metas de bem estar que a sociedade propõe.

Vulnerabilidade Social e AVEO – Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades

O termo Vulnerabilidade Social se popularizou a partir do trabalho do Banco Mundial e, especialmente, do texto de Caroline Mozer de 1998¹⁷ que “substituiu” os conceitos de pobreza ligados à renda e Produto Interno Bruto (PIB), da década de 1970, e a noção de necessidades básicas insatisfeitas (NBI), desenvolvida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) na década de 1980.

¹⁷ “The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies”.

Mesmo antes dessa referência, o conceito de vulnerabilidade nos anos de 1990 expandia-se na área de saúde (particularmente com o avanço dos estudos e diagnósticos sobre a AIDS), depois para a psicologia e assistência social, sempre caracterizando uma forma de distinguir grupos de risco. Nas ciências sociais, particularmente nos estudos desenvolvidos na América Latina, o conceito começa a superar a concepção de posse de ativos materiais como uma responsabilidade do indivíduo e passa a relacionar-se também com os aspectos estruturais da condição social na forma de estrutura de oportunidades (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 665).

Com o termo Vulnerabilidade Social, ampliou-se a noção de pobreza dando a ela um caráter mais dinâmico, mostrando a necessidade de se olhar como os indivíduos se comportam em determinadas situações.

[...] estar em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem essas condições (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 665).

Embora a definição do conceito não seja unívoca, amparados por Kaztman (1999a; 1999b; 2000), compreendemos que mais que estar em situação de pobreza a perspectiva da vulnerabilidade nos dá a possibilidade de compreender o como estar em determinadas condições capacitam ou incapacitam as pessoas a aproveitarem as oportunidades disponíveis.

Por vulnerabilidade compreendemos a capacidade de uma pessoa ou um lugar para aproveitar as oportunidades disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração (KAZTMAN, 2000, p. 281, tradução nossa).

As estruturas de oportunidades se definem como probabilidades de acesso a bens, a serviços ou ao desempenho de atividades. Estas oportunidades recaem sobre o bem-estar dos lugares, seja porque permitem ou facilitam aos membros do lugar o uso de seus próprios recursos ou porque lhes provê recursos novos. (KAZTMAN, 1999a), p. 21, tradução nossa).

O conceito de Vulnerabilidade Social, nesta perspectiva, abarca então tanto as condições a que os indivíduos estão expostos, quanto a capacidade destes de responder a elas. Como afirmam Cunha *et al.* (2006b, p. 145):

Um dos consensos sobre o conceito de vulnerabilidade social é que este apresenta um caráter multifacetado, abrangendo várias dimensões, a partir das quais é possível identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades. Tais dimensões dizem respeito a elementos ligados tanto às características próprias dos indivíduos ou famílias, como seus bens e características sociodemográficas, quanto àquelas relativas ao meio social em que estes estão inseridos. O que se percebe é que, para os estudiosos que lidam com o tema, existe um caráter essencial da vulnerabilidade, ou seja, referir-se a um atributo relativo à capacidade de resposta diante de situações de risco ou constrangimentos.

Tomando a perspectiva do AVEO – Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades (KAZTMAN, 1999a; FLORES, 2008), conseguimos apreender o fenômeno a partir da junção da compreensão do espaço habitado sem perder de vista nem a estrutura de oportunidades, nem a capacidade de resposta dos indivíduos.

Por estruturas de oportunidades podemos compreender a possibilidade de acesso a bens, serviços ou ao desempenho de atividades, os quais incidem sobre o bem-estar das residências por permitirem aos moradores do domicílio a utilização de seus próprios recursos ou por prover recursos novos (KAZTMAN, 1999a).

Nesta perspectiva, as principais fontes de oportunidade são as que surgem do funcionamento do Estado, do mercado, da comunidade e da sociedade civil. Por exemplo: em uma estrutura de oportunidades educacionais de um bairro, poderíamos ter a oferta da escola municipal, da escola estadual, da escola privada e ainda de uma escola filantrópica (fins não econômicos¹⁸).

Os ativos se compõem do conjunto de recursos que podem ser mobilizados em busca da melhoria do bem-estar do domicílio, o que leva à constatação que

¹⁸ No Código Civil anterior se usava a expressão “sem fins lucrativos”, mas a definição foi alterada pelo novo Código Civil - Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Art. 53) para “fins não econômicos”, embora o princípio permaneça o mesmo.

nem todo recurso é um ativo. A identificação desses ativos é vasta e se remetem a diversas formas, como esclarece Kaztman (1999b, s/p, tradução nossa):

Rigorosamente os ativos podem ser quase infinitos se pensarmos nas possibilidades abstratas. Desde os mais óbvios como propriedades, poupança, crédito, até outros menos óbvios como amizades, pertencimento a organizações de ajuda mútua e elementos que podem ser percebidos e utilizados, como o tempo e a capacidade de mobilidade geográfica etc.

A perspectiva dos ativos seria assim uma ferramenta analítica para compreender o que pode ajudar as famílias (ou indivíduos) a melhorarem suas condições de vida e a acessarem as oportunidades disponíveis. Os ativos podem ser tanto material, como no caso da propriedade (capital financeiro), quanto imaterial, como no caso da escolaridade (capital cultural) ou da amizade (capital social).

Kaztman e Filgueira (2006, p. 85) destacam que o enfoque dos ativos tem pelo menos duas consequências:

A primeira é que a possibilidade de converter recursos em ativos está fortemente condicionada pela estrutura produtiva do país, mediante suas formas de acumulação e crescimento, pela sua natureza e cobertura específica de seu regime de bem-estar, isto é, pela forma particular de combinar proteção e segurança oferecidas pelo Estado com as oferecidas pelas comunidades, famílias e mercado. Uma segunda consequência é que, dentro deste enfoque, a análise microssocial dos recursos dos domicílios, das pessoas e de suas estratégias de mobilização não pode ser feita independentemente da análise macrossocial das transformações das estruturas de oportunidades.

Por outro lado, na perspectiva de Flores (2008), os passivos seriam aqueles que prejudicariam os indivíduos a utilizarem certos recursos em vias de melhorar sua condição de vida e acessarem as oportunidades disponíveis, como, por exemplo, a influência de pares que, em um bairro pode ser positiva para acessar à

escola (ativo) e, em outro, pelas características da população - se para o grupo a frequência à escola não for uma atividade valorizada, negativa (passivo).

Sinteticamente, a estrutura de oportunidades seria então os recursos disponíveis para a população em um dado território/bairro; o ativo tudo aquilo que pode ser utilizado para acessar as oportunidades em um determinado momento e melhorar o bem-estar do indivíduo ou grupo; seu contra-ponto, o passivo, compreendido como as barreiras materiais e imateriais para a utilização das oportunidades disponíveis e a vulnerabilidade toda a configuração formada a partir deles.

Para concluir, pode-se afirmar que se o enfoque de “ativos-vulnerabilidade” encontra sua expressão mais acabada nas formulações de Moser, a proposta do presente trabalho se pode expressar em um enfoque alternativo de “ativos-vulnerabilidade-estruturas de oportunidades” (AVEO), em que se assume que o conceito de ativos não alcança um significado unívoco se não está relacionado às estruturas de oportunidades que se geram a partir do mercado, da sociedade e do Estado. Em outras palavras, se sustenta que o portfólio e a mobilização de ativos dos lugares vulneráveis, ponto central na formulação moseriana, somente podem ser examinados à luz das lógicas gerais de produção e reprodução de ativos, que não podem ser reduzidos à lógica das famílias e suas estratégias. Mas sim, adquire sentido quando são relacionadas às estruturas de oportunidades (KAZTMAN, 1999a, p. 33, tradução nossa).

Assim, falar em lugares vulneráveis significa falar em locais em que os sujeitos, famílias ou comunidade enfrentam riscos e/ou possuem impedimentos para aproveitar as estruturas locais de oportunidades, dando a dimensão da relação entre a agência individual e a estrutura social, ou seja,

[...] os atores sociais não agem em um vazio, no qual dependem somente de sua capacidade de gestão de ativos, mas em um contexto histórico e social formado de oportunidades e de constrangimentos, uma vez que as estruturas de oportunidades dependem de fatores macrossociais (BILAC, 2006, p. 54).

Podemos vislumbrar, a partir do exposto, que tanto o conceito de vulnerabilidade social, quanto o de segregação residencial nos dão como perspectiva a possibilidade de investigar o espaço através de um referencial mais abrangente, percebendo que tanto a distribuição territorial dos sujeitos, quanto sua relação com o espaço habitado, não são aleatórios o que justifica a preocupação

das pesquisas do chamado “efeito-vizinhança” em associar as condições do local com a ocorrência de alguns fenômenos sociais.

Efeito-Vizinhança

O conceito de efeito-vizinhança surgiu a partir de pesquisas que observaram como a segregação em bairros estava associada a alguns fenômenos sociais como experiência no mercado de trabalho, no envolvimento com o crime e na escola, ou seja, seria a compreensão de como o efeito do contexto socioespacial em que vive um determinado grupo o influencia.

Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 91) definem o efeito-vizinhança como um conceito que:

[...] enquadra-se na categoria geral de modelos explicativos fundados na hipótese da relação de causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem [...] Por outras palavras, trata-se de captar o efeito de relações sociais desenvolvidas no âmbito do lugar de moradia sobre desfechos ocorridos na vizinhança.

Vários autores como Brooks-Gunn, Duncan e Aber (1997a); Ellen e Turner (1997) ; Small e Newman (2001); Ribeiro e Kaztman (2008), Ribeiro *et al* (2010), para citar alguns, têm se preocupado em discutir o efeito-vizinhança (*Neighborhood effects*). Todavia, nem sempre há concordância acerca de como se dá o impacto do bairro/vizinhança nos desfechos vivenciados pelas pessoas. Há autores que atribuem à vizinhança uma grande influência para o fenômeno e outros que observam a importância da vizinhança sem perder de vista a complexidade do fenômeno, ampliando a abordagem. Small e Newman (2001, p. 30, tradução nossa) explicitam que “muitos estudos são incapazes de fazer ligações causais e podem somente apontar para associações fortes”.

Brooks-Gunn, Duncan e Aber (1997c, p. 280, tradução nossa) apontam que “[...] a vizinhança pode ter mais indiretamente efeitos sobre crianças pequenas e mais diretamente efeitos em adolescentes”, o que se enquadra na visão de que haveria uma maior influência do meio social mais próximo sobre a criança (em especial a família) do que da vizinhança. Todavia, como indicam Alves, Franco e Ribeiro (2008), há estudos desenvolvidos na América Latina que confirmam a

hipótese acerca da influência da vizinhança sobre desfechos educacionais vivenciados pelas crianças. Há a necessidade, como aponta Jarret (1997, p. 64), de se analisar mais profundamente as características do bairro para compreender como elas afetam as famílias e o desenvolvimento das crianças pequenas, já que os estudos com adolescentes parecem ser “[...] relativamente mais abundantes”.

Voltando à literatura, encontramos várias referências do trabalho de Wilson (1987) como um importante marco para a discussão das condições de pobreza. Em especial ele analisa a situação dos guetos norte-americanos, trazendo para a discussão os impactos que o morar em determinados locais tem sobre a vida das pessoas, inclusive na reprodução da pobreza entre gerações.

Tomando a revisão da literatura elaborada por Jencks e Mayer em 1990, Kolinsk e Alves (2012) apresentam a classificação feita no referido trabalho dos estudos acerca do papel da vizinhança na socialização das crianças e adolescentes. O primeiro grupo seria formado pelos estudos que tomam a influência dos pares ou os chamados modelos epidêmicos, o segundo os modelos de socialização coletiva e o terceiro os modelos institucionais.

No primeiro grupo, haveria a constatação de que as crianças tenderiam a se socializar e adotar os comportamentos que espelham aqueles adotados pelos pares numa dada vizinhança. No exemplo utilizado pelas autoras, podemos esperar que, em um bairro/vizinhança onde as crianças e adolescentes têm pouco interesse pela escola, os outros estariam mais susceptíveis a agir da mesma forma. “[...] o modelo epidêmico prevê que, se comparamos crianças e adolescentes de famílias similares, podemos esperar que aqueles criados em vizinhanças caracterizadas por concentração de pobreza mais frequentemente apresentaram comportamento de risco [...]” (idem, p. 812)

No segundo grupo, modelos de papel social, estariam os estudos que percebem que crianças que vivem em bairros mais segregados acabam sem modelos positivamente diferentes, ou seja “[...] crianças que crescem em áreas segregadas ou homoganeamente pobres estariam apartadas de modelos de papel social de adultos de classe média, ou de modelos bem-sucedidos, especialmente aqueles desenvolvidos pela via da escolarização” (idem).

No terceiro grupo, modelo institucional, seria também um padrão de socialização, mas a partir da influência dos adultos que trabalham em instituições do bairro sobre as crianças e adolescentes. “No caso da educação, vizinhanças mais abastadas seriam mais bem sucedidas em contratar professores mais experientes e qualificados” (idem), aspecto que as autoras correlacionam com as evidências apontadas por outros estudos acerca da influência, por exemplo, da expectativa do professor sobre o sucesso ou fracasso escolar dos alunos, a qual também varia em função do bairro onde a escola se localiza.

Outro modelo importante na análise do efeito-vizinhança seria “os modelos instrumentais” (KOLINSK; ALVES, 2012, p. 813), segundo os quais haveriam limites impostos pela vizinhança para a ação dos indivíduos. Neste modelo, segundo Small e Newman (2001), a estrutura de oportunidades presente no bairro também é fator facilitador ou inibidor para as decisões individuais, aspecto que varia de vizinhança para vizinhança. Tomando um exemplo educacional, Kolinsk e Alves (2012, p. 814) pontuam que “[...] na área específica da educação, podemos pensar que as oportunidades e escolhas dos indivíduos são afetadas pela quantidade e qualidade de escolas oferecidas em suas vizinhanças.”

Também apresentando reflexões a partir de um vasto levantamento bibliográfico sobre o efeito-vizinhança, Ellen e Turner (1997, p. 836, tradução nossa) percebem que os estudos são inconclusos havendo necessidade de se ampliar a análise de forma a tentar compreender “[...] como e porque características da vizinhança poderiam afetar o comportamento das pessoas e suas chances de vida”. Todavia, apontam que os trabalhos indicam importantes influências da vizinhança nos resultados individuais, as quais envolveriam: “[...] qualidade dos serviços locais, socialização por adultos, influência de pares, redes sociais, exposição ao crime e violência, isolamento e distância física [segregação]”, trazendo à tona evidências de impactos a partir do entorno que se relacionam aos modelos anteriormente apresentados.

Nesta perspectiva, embora a vizinhança/o bairro não seja determinante na análise dos desfechos vivenciados pelas pessoas, não sendo possível construirmos uma linha “causa-efeito” que explique diferentes fenômenos sociais a

partir de determinadas características da vizinhança/bairro, certamente é um importante campo de análise já que permite a compreensão de diversos aspectos que, conjuntamente e interagindo com outros de ordem da vivência individual, influenciam com maior ou menor impacto as escolhas e possibilidades que os diferentes sujeitos têm acerca de suas condições de vida e de futuro.

Observando o fenômeno escolar, nos parece que a possibilidade de análise a partir da noção de “efeito-vizinhança” emerge como promissora para a compreensão das variáveis extraescolares de forma a evidenciar o contexto social em que se circunscreve o fenômeno, considerando a atuação dos diversos capitais (Bourdieu, 1998)¹⁹ no desempenho escolar dos estudantes.

Pesquisas empíricas, como as apresentadas em Ribeiro e Kaztman (2008), apontam a existência de importantes relações entre o universo da vizinhança e o da escola. Torres, Ferreira e Gomes (2005) indicam que o elemento espacial tem forte incidência no desempenho escolar dos estudantes.

Assumindo a pertinência da indicação de autores como Small e Newman (2001), que alertam para a limitação explicativa do efeito-vizinhança em relação a desfechos sociais vivenciados pelos indivíduos e, partindo da compreensão da realidade como um fenômeno complexo, não acreditamos que se possa encontrar uma linearidade que nos explique o desempenho escolar a partir de características e ocorrência do espaço habitado. Todavia defendemos que os fatores externos são importantes para compor, juntamente com outros, a compreensão da realidade a fim de podermos construir nossa interpretação dela e possível intervenção para transformá-la.

Esta é uma perspectiva essencial para compreendermos os desfechos educacionais e, em especial, pelo objetivo do presente trabalho, o desempenho escolar dos alunos, principalmente em cenário nacional em que já faz parte do cotidiano a associação do desempenho das escolas medido a partir de testes padronizados com alguns fatores, sobretudo os escolares, sem que se problematize de forma mais ampla a questão.

¹⁹ Capital econômico, social, cultural e simbólico.

Pensamos que é a partir da análise de todo esse cenário externo à escola, que poderemos adentrar à compreensão das condições sociais para aprendizagem que, segundo Bernal (2009, p. 171, tradução nossa), “[...] estão relacionadas com os recursos iniciais e o contexto social, cultural e econômico dos estudantes e suas famílias”, as quais “[...] permitem analisar de forma mais complexa os problemas de acesso, permanência e resultados dos estudantes, assim como compreender com mais precisão a origem das desigualdades na educação, não exclusivamente de caráter educativo”, viés pertinentemente posto em discussão pelo conceito de educabilidade.

Educabilidade

O conceito de educabilidade contribui analiticamente com a questão da qualidade educacional à medida que questiona a possibilidade concreta de a escola alcançar altos níveis de desempenho sem que se problematize a realidade da população atendida, ou seja, sem que se adicione à equação as condições socioeconômicas e culturais em que as crianças chegam, frequentam e permanecem na escola, essenciais para que o projeto escolar que temos em nossa sociedade, avaliado em parte pelos testes padronizados, logre êxito.

Observando o aumento gradativo da utilização dos índices gerados através das avaliações em larga escala como retrato da realidade educacional e representativos da qualidade escolar das instituições, a partir dos quais se elabora políticas públicas educacionais voltadas à regulação dos sistemas de ensino, vemos crescer as ações em que se responsabilizam unicamente às escolas e seus profissionais pelos resultados alcançados.

Como já discutimos em trabalho anterior (ALMEIDA; DALBEN, 2013), especificamente destacando o IDEB, no Brasil há uma divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala para a população de uma forma em que as unidades escolares aparecem como responsáveis pelo seu desempenho sem qualquer relação deste com seu entorno social ou com as políticas públicas às quais estão, direta ou indiretamente, submetidas, gerando certo isolamento da

escola e, em consequência, a ideia de que ela e seus profissionais seriam os “culpados” pelos resultados obtidos.

Esta responsabilização induziria, de forma equivocada, à ideia de que o entorno social e as políticas públicas pouco interfeririam sobre os resultados das avaliações, o que gera, em última instância, a desresponsabilização de forma branda do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. Aspecto perigoso por fomentar o movimento de “[...] responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população” (ALMEIDA; DALBEN, 2013, p. 12).

A partir da percepção de que muitos dos problemas educativos são na verdade problemas sociais (NAVARRO, 2004, p. 29), o conceito de educabilidade nos ajuda a problematizar esta situação à medida que coloca em perspectiva a observação de que a escola não pode isoladamente resolver todas as questões que impedem seus alunos obterem alto nível de proficiências nas habilidades acadêmicas. Ela deve ser analisada em sua realidade e condições objetivas de desenvolvimento do trabalho educativo.

De acordo com López (2005, p. 132, tradução nossa), parecem estar cada vez mais nítidas “as limitações dos sistemas educativos frente a cenários tão devastados em que seus alunos não contam com condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo”.

A educabilidade se configuraria como um ativo no qual está em análise a capacidade das crianças em frequentar com êxito a escola aproveitando a estrutura de oportunidade educacional disponível. É um ativo desenvolvido especialmente junto à família, mas que pode ser provido por outras instituições sociais (destacamos, em nosso entendimento, o papel primordial do Estado²⁰)

²⁰ Concordando com a delimitação proposta por Höfling (2001, p.32), tomamos o Estado como “[...] o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”. Conjuntura na qual as políticas públicas são o Estado/Poder Público implementando um projeto de governo.

tendo em vista que, como bem pontua Navarro (2004), nem todas as famílias possuem os mesmos bens materiais e simbólicos para transmitir a seus filhos, havendo aquelas que necessitam de auxílio para sua própria organização e subsistência.

A noção de “condições de educabilidade” é uma forma de interrogar a sociedade sobre sua responsabilidade política na provisão de condições, recursos e oportunidades para que os alunos aprendam e os professores ensinem, especialmente em contextos de pobreza (NAVARRO, 2004, p. 30, tradução nossa).

Por estar alicerçada em uma análise da pobreza de forma multidimensional, ou seja, percebendo que a pobreza não se refere somente aos bens materiais (capital econômico), a noção de educabilidade responde à percepção da necessidade de adotar uma perspectiva que permita, para além das análises dos aspectos materiais e quantificáveis, observar como a pobreza se manifesta e afeta a vida cotidiana. Isso porque, embora seja evidente que a pobreza afete a educação na perspectiva material, nas condições objetivas de vida, ela também abrange uma dimensão simbólica e subjetiva que está fortemente associada a práticas, comportamentos e percepções dos diferentes sujeitos, tanto aqueles a quem a pobreza atinge diretamente, quanto aos demais que se posicionam perante estes sujeitos a partir do julgamento do que representa ser pobre.

A noção de educabilidade permitiria então uma análise mais ampla acerca de fatores que potencializam ou dificultam o aproveitamento da vivência escolar por determinados grupos de alunos.

Em estudo desenvolvido com escolas de Belo Horizonte analisando três diferentes âmbitos: a família; o tempo livre (ócio) e as disposições escolares dos alunos, Bonal e Tarabini (2010) propuseram como modelo de análise uma tipologia com diferentes modelos de educabilidade e do que chamaram de “ineducabilidade”, que seriam as situações em que as crianças estariam expostas a condições que diminuiriam sua possibilidade de aproveitamento da vivência escolar. Os autores evidenciaram dois tipos de educabilidade, por oportunidade e por investimento, e quatro tipos de “ineducabilidade”, por carência afetivo-normativa; por estigma; por violência e a ineducabilidade crônica. Concluíram que

a situação de pobreza é um importante elemento para compreendermos as possibilidades de sucesso ou fracasso escolar, já que os dados analisados por eles indicam que os efeitos da pobreza vão muito além da privação material ou da necessidade de um recurso educativo específico. “Viver na pobreza afeta globalmente a vida da criança, as suas relações em casa, a quem são seus amigos e que atividades faz com eles, a seus medos e a seus sonhos” (BONAL; TARABINI, 2010, p. 178, tradução nossa).

Resumidamente seu modelo analítico propõe como tipologia:

Quadro 2: Modelo analítico de educabilidade utilizado por Bonal e Tarabini (2010)

Características em linhas gerais	
Tipologia	<p><i>Educabilidade por oportunidade</i></p> <p>Neste cenário, os alunos dispõem de certos mecanismos de proteção frente aos efeitos da pobreza, abrindo possibilidades reais para o desenvolvimento das práticas educativas e o êxito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam família de tipo estruturado-afetivo, ou seja, com um mínimo de recursos materiais, afetivos e normativos em casa. São pobres, porém com condições mínimas materiais para as necessidades diárias, com acompanhamento por parte da família (referentes adultos positivos e de afetividade dentro do lar), tendo normas e referências claras. • A maioria mostra identificação com os valores e normas escolares recebidos do meio familiar e tem perspectivas escolares mais altas, pretendendo seguir com os estudos. Os professores tendem a fazer um juízo de valor positivo em relação a este grupo. • O tempo livre é, de forma geral, organizado e com tempo delimitado para realizá-lo, incluindo o investimento por parte da família em cursos ou atividades em centros privados, sendo um ócio de baixo risco para a criança e suas condições de educabilidade.
	<p><i>Educabilidade por investimento</i></p> <p>Neste cenário, estão agrupados alunos que ainda não dispõem de condições favoráveis que diretamente os instrumentalizem para ir à escola, têm uma capacidade própria para reagir às condições desfavoráveis que são adversas para sua educabilidade e têm na escola um importante lugar para favorecer este enfrentamento da realidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças apresentam carência no âmbito familiar, seja por questões materiais, afetivas ou ambas. São famílias com poucos recursos econômicos para fazer frente a todos os requisitos das escolas e que acompanham pouco as crianças. • Os alunos encontram no espaço escolar condições para enfrentar as condições adversas vividas em casa, demonstrando compromisso com a escola, tanto nas atividades (interesse e tentativa de superação das dificuldades), quanto comportamentalmente (se comportam bem). Eles aspiram ter êxito na escola, dando continuidade aos estudos. A escola, ou alguns professores individualmente, manifesta compromisso com estes alunos, trabalha a partir de um projeto pedagógico diversificado para atender às suas necessidades, possibilita boa relação afetiva e de diálogo entre os professores e os alunos e diversos mecanismos para aproximar os valores e normas escolares aos estudantes, diminuindo a distância entre as expectativas escolares e as oportunidades reais dos alunos para satisfazê-las. • No tempo livre, todavia, estas crianças não ficam expostas ao risco e dispõem de um ócio que não entra em contradição com as práticas escolares.
	<p><i>Ineducabilidade por carência afetivo-normativa</i></p> <p>Neste cenário, estão agrupados os alunos com carência normativo-afetiva no âmbito familiar, que não possuem um referencial adulto, vivendo sem supervisão e sem compromisso com as atividades escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em casa não possuem um adulto como modelo, não compartilhando atividades com a família e não recebendo orientações acerca de como proceder ou do que valorar. • Não há um compromisso com a escola por falta de recursos normativos e afetivos para fazer frente às exigências escolares. • No tempo livre não têm supervisão e ficam expostos aos riscos do bairro que, nos casos analisados pelos autores, possuem a realidade do tráfico, consumo de drogas e de violência.

<i>Ineducabilidade por estigma</i>	<p>Neste cenário, os alunos sofrem os efeitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do <i>estigma escolar</i> em que não são vistos pela escola, sendo classificados segundo preconceitos formulados pelo professorado do que é ser pobre. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Este grupo possui famílias com recursos materiais, afetivos e normativos mínimos para fazer frente às práticas educativas, sendo famílias que atribuem grande importância ao investimento educativo, para um futuro fora da pobreza. ➢ Na escola são discriminados, sendo classificados como pobres e, deste estigma, não são vistos pelo modo como se comportam ou o que fazem, mas de um pré-julgamento acerca do que é ser pobre. As crianças passam de forma despercebida pela escola, suas dificuldades são ignoradas pelos professores e, quando as reconhece, são associadas exclusivamente à falta de interesse do próprio aluno e a supostos problemas de seu meio familiar. ➢ O tempo livre é estruturado, sendo organizado de forma a haver tempo para os deveres de casa. Ainda que seja o modelo mais adequado aos requisitos escolares por não compreender uma retroalimentação por parte da escola, acaba impossibilitando que seja fator positivo. • Do <i>estigma social</i> em que os alunos não acreditam em sua própria capacidade, adaptando suas atitudes às etiquetas impostas a eles. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Não apresentam condições de vida piores que os do grupo anterior, mas são alunos que incorporam o <i>habitus</i> da pobreza, não tendo expectativas a respeito de seu futuro educativo, laboral e social, aceitando sua condição de pobres. ➢ A escola, por não ter sentido para eles frente à baixa expectativa de futuro e por pensarem que não poderá mudar suas possibilidades de vida, é vivenciada por obrigação e de forma conflitiva, em que os alunos deixam de fazer as atividades da escola, não se comportando como o esperado.
<i>Ineducabilidade por violência</i>	<p>Neste cenário, estão os alunos que vivenciam a escola de forma mediada pelas condições de violência em que vivem. Uma violência que pode ser direta ou indireta, física ou simbólica e procedente de diferentes emissores, mas que desativa a possibilidade de aproveitamento escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No âmbito familiar há diversas realidades, mas, de forma geral, há uma falta de controle. Muitas vezes, ainda que o ambiente familiar seja positivo, o ócio desestruturado anula sua influência positiva. • Trata de alunos que não aceitam as normas da escola, suas regras. As condutas estão baseadas na vivência da rua e, dessa forma, se opõem aos códigos escolares. Eles não estudam ou fazem as atividades escolares, por saberem que em seu bairro são outros os canais que geram prestígio social, destacadamente o tráfico de drogas. • O tempo livre é caracterizado por falta de organização e supervisão adulta, havendo a exposição direta aos riscos (tráfico de drogas, criminalidade etc.) dos bairros.
<i>Ineducabilidade crônica</i>	<p>Este é o cenário extremo em que, tanto o âmbito familiar, escolar, quanto de tempo livre das crianças apresentam carências graves, desativando qualquer possibilidade de aproveitamento do investimento escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O contexto familiar desses alunos é precário. Há problemas de saúde, de dependência de drogas e falta de recursos econômicos, afetivo-normativos e exposição da criança à violência. • O espaço escolar não consegue ser um contraponto positivo frente à realidade vivida pelo aluno, sendo, pelo contrário, um espaço que reforça a influência negativa do contexto familiar e de ócio da criança, seja por omissão, pois não se faz nada pelo aluno por acreditar que sua dificuldade é proveniente de sua realidade familiar e que não poderia auxiliar para uma mudança, ou por ação negativa, em que, por haver incompreensão mútua entre o aluno e a escola e, por conseguinte, conflitos, o professorado acaba atribuindo as ações dos alunos a sua condição de pobreza, reforçando o estigma que este aluno também assume e, por assumí-lo, resiste ainda mais às regras escolares. • No tempo livre impera a ausência de referenciais adultos e de normas que, somada ao contexto negativo do bairro, expõe as crianças a condições de violência, vícios e atividades ilegais. Na ausência de controle familiar, é o grupo de iguais da rua que se converte na referência de comportamento das crianças.

Fonte: Bonal e Tarabini (2010), organização nossa.

Os autores especificam, todavia, que, mesmo com limitações a escola não está privada de ação, tendo em vista que um de seus achados remete exatamente à importância do papel da instituição, em especial de alguns professores, na possibilidade de mudança positiva do cenário vivenciado pelo aluno. Em alguns casos os profissionais são o referente adulto necessário para que as crianças tenham determinadas vivências que as possibilitem formas de enfrentamento da pobreza e de sua situação de ineducabilidade.

As histórias deste livro, contudo, nos mostram que também existe campo para a esperança na escola. De fato, o drama da pobreza é menor quando um grupo de professores ou um professor ainda que isoladamente opta por lutar pelos alunos. As experiências dos alunos que se situam no cenário de educabilidade por investimento são o melhor exemplo de que educar pode ser possível inclusive nas piores condições. O esforço necessário é, porém, imenso tanto por parte do professor, quanto de algumas crianças que parecem ter quase tudo contrário. As experiências de êxito (relativo) de crianças pobres passam primeiro por sua própria determinação para sair à frente em um entorno desfavorável, e em segundo lugar pela presença de referentes adultos que efetivamente creiam que educar é possível, que conheçam a situação familiar da criança, suas relações e seus medos. Só a partir do conhecimento e da empatia é possível ajudar a que uma criança, imersa na pobreza, possa aprender na escola, desfrutar do que aprende e projetar-se para um futuro” (BONAL; TERABINI, 2010, p. 179, tradução nossa).

Olhando pela perspectiva da escola, a educabilidade se configuraria então como características necessárias aos alunos para que as instituições escolares desenvolvam seu trabalho, colocando-se a necessidade de que esta instituição aponte as condições indispensáveis que permitam às crianças e adolescentes desenvolverem exitosamente o processo educacional (recursos, atitudes anteriores e internas a elas), de forma a promover a luta pela melhoria das condições, assim como do compromisso com o trabalho desenvolvido.

Como evidenciado por López (2005, p. 139, tradução nossa),

A educação não é uma simples transmissão de conhecimentos que coloca o aluno no lugar de receptor passivo, é uma construção que se desenvolve em uma relação pedagógica na qual tanto os alunos, como os docentes têm papéis e expectativas. Este processo só é possível à medida que os alunos se constituam em sujeitos capazes de levar adiante este processo [...].

A noção de educabilidade, segundo o referido autor, se define na tensão entre os recursos que as crianças têm, os que a escola espera delas (ou exige) e as condições que esta instituição tem e mobiliza para trabalhar com a realidade que vivencia.

Esta reflexão foi concebida, especialmente, considerando a discussão acerca do atendimento da população mais carente pela escola, ou seja, foi gestada na análise do atendimento escolar às camadas sociais mais baixas, que decorreu da chamada democratização do ensino. Esta, no contexto brasileiro, tem garantido o acesso à escola básica à maioria da população, especificamente no nível fundamental, mas que ainda tem como horizonte não alcançado a garantia da permanência e qualidade aos que nela ingressam.

O conceito surge então da constatação de que, para desenvolver de forma adequada suas atividades, a instituição escolar necessita receber alunos com algumas características/condições específicas, as quais, em grande parte, coincidem com o que já é previsto na Constituição brasileira de 1988, como direitos básicos. Em seu artigo sexto, prevê que são direitos sociais dos brasileiros “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar todavia que, como destaca Navarro (2004), a educabilidade é uma dimensão relacional, situacional e aberta e, por isso, não cabe rotular alguém como educável ou não educável, pois esta é uma condição passível de ações sociais e que nos serve como conceito analítico de uma situação a ser enfrentada pela escola e pelas políticas públicas sociais de forma mais geral, mas não como ferramenta de separação de grupos dentro da escola, os educáveis e os não educáveis.

Nas palavras de Bonal e Tarabini (2010, p. 27-28, tradução nossa),

Dito de outra forma, apesar de que todos sejam potencialmente educáveis, o contexto social, familiar e escolar tem um papel primordial no desenvolvimento ou impedimento desta potencialidade, na medida em que influi na possibilidade de adquirir o conjunto de recursos, atitudes e predisposições necessárias para o desenvolvimento das práticas educativas. [...] A educabilidade não se define na natureza do aluno, mas sim no conjunto das relações sociais, familiares, econômicas e educativas em que o aluno se encontra.

Assim, reconhecer a educabilidade não significa voltar à ideia de uma determinação de sucesso ou fracasso escolar a partir da constatação da realidade vivida pelos sujeitos, desculpando o trabalho inadequado de muitas escolas em relação a seus estudantes. Implica, por outro lado, entender que a escola tem responsabilidade compartilhada no desempenho de seus alunos, não podendo assegurar êxito sem que lhe sejam dadas condições para o trabalho, as quais devem ser demandadas horizontalmente (dentro da própria instituição e de sua rede) e verticalmente (ao Estado), condições estas tanto no âmbito do trabalho pedagógico propriamente dito, quanto em termos de condições objetivas de vida para os estudantes e suas famílias.

Como a ação da escola deve ser orquestrada de forma a garantir o atendimento à população também em suas especificidades, cabendo-lhe um papel primordial no enfrentamento das desigualdades, deve-se cuidar para que isso não se transforme nem na ilusão da escola como a panaceia para os problemas sociais, nem no risco de serem organizadas escolas pobres para pobres e escolas ricas para ricos pela falta de condições da população atendida pela primeira, como alerta López (2005), aspecto que depende de forma substancial de uma ação conjunta das políticas sociais, dentre elas a educacional.

Em termos teóricos e políticos, destacar a relevância das condições de educabilidade alerta sobre o otimismo pedagógico – sustentado também por alguns enfoques economicistas – segundo o qual a educação seria a responsável pela equidade social. Este otimismo reduz a pressão por exigir níveis básicos de equidade, condição necessária para que seja possível a tarefa educativa. Seria interessante abrir a discussão sobre como se definem estes níveis básicos de equidade ou, dito em termos ético-políticos, como estabelecer a linha entre o tolerável e o intolerável (TEDESCO, 2010, p. 12).

Pensando nos índices e avaliações externas, tanto a realidade e trabalho da escola, quanto as condições socioeconômicas da população atendida devem fazer parte das avaliações, já que, como discutido anteriormente, parte significativa do desempenho escolar se deve às condições sociais dos alunos (FREITAS, 2003). Ou seja, ao tomarmos o conceito de educabilidade para reflexão, estamos recolocando a discussão em seu âmbito social, trazendo o educacional e, em especial, o trabalho escolar, como não passível de análise isolada, sem, todavia, desresponsabilizar a escola em sua tarefa educativa.

Garantir o trabalho da escola passa, nesta perspectiva, por agir tanto nas escolas enquanto instituições educativas (em sua ação), quanto nas condições objetivas de vida das crianças (sua subsistência e desenvolvimento sociocultural), agindo, por consequência, em suas condições de educabilidade.

Na discussão proposta por López (2005, p. 156; 158, tradução e grifos nossos):

Reduzir os déficits em termos de educabilidade ou reverter os processos de deterioração das condições de educabilidade que resultam das transformações sociais ocorridas na região é operar precisamente nesta relação procurando reduzir esta distância ao mínimo. Isto implica atuar sobre as escolas e os sistemas educativos em seu conjunto, procurando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que partam de um maior reconhecimento da situação de seus alunos (aproximar a escola das famílias) e, ao mesmo tempo, operar sobre os múltiplos mecanismos de integração social, com a finalidade de que as famílias possam acessar os recursos que possibilitam que seus filhos possam assumir e fazer efetivo o compromisso com a escolarização (aproximar as famílias das escolas). [...] se dilui aqui o limite entre as políticas educativas e o resto das políticas sociais. [...]

Faz-se necessário, no entanto, pontuar que, embora de acordo com as delimitações analíticas do conceito ora apresentado, não compactuamos com todos os desdobramentos em termos de políticas públicas vislumbrados a partir dele pelos autores estudados. Em muitos momentos, se ancoram em uma perspectiva de equidade idealizando a equalização das oportunidades, especialmente na escola, sem problematizar mais fortemente em termos de igualdade social, e propondo as políticas focalizadas como instrumento principal da regulação estatal.

Nossas reflexões vão ao encontro dos anseios da igualdade social, em que aceitamos as políticas públicas focalizadas, em especial as compensatórias, como meio de ação emergencial, de curto e médio prazo, em situações específicas de combate à pobreza e/ou desigualdades pontuais (ALMEIDA, 2011), assim como acreditamos na necessidade de se abarcar as especificidades locais nas propostas, sempre objetivando para todos os direitos sociais previstos na constituição e acreditando que as condições objetivas de vida devem ser garantidas a toda a população.

Defendemos, assim, que às políticas educacionais, especificamente, é necessário reconhecer a diversidade e atuar localmente para abarcá-la, sem perder o objetivo geral da igualdade para todos. É essencial olhar para a escola em um determinado entorno social, fazendo-se necessário o reconhecimento da realidade histórico-cultural local com o desenvolvimento de projetos educativos que compreendam as especificidades, sem perder de vista os objetivos comuns e gerais para todos.

Assim, tomar a noção de qualidade educacional a partir de uma perspectiva social em que a preocupação última é a formação multidimensional dos sujeitos, a fim de que sejam verdadeiramente protagonistas de sua/nossa história, traz como necessidade a análise do fenômeno de forma mais ampla, tomando tanto os fatores internos à instituição (escola) quanto os externos a ela (entorno social), de forma a compreendermos as relações vivenciadas, as quais contribuem/produzem os desfechos educacionais estudados.

Pensar os fatores extraescolares para se compreender as potencialidades e os limitantes da construção da qualidade escolar carrega a necessidade de investigação do entorno social da escola como espaço primordial de eventos que afetam essa construção, sendo essencial adentrarmos a percepção complexa deste espaço, tanto como organização física, quanto e, essencialmente, de relações sociais, as quais são protagonizadas pelos diferentes sujeitos que o habitam.

O enfoque não está no papel e características da escola e do entorno de forma separada, mas na compreensão de ambos e da relação entre eles para que

consigamos perceber tanto os fatores existentes, quanto como atuam em uma determinada realidade. Isso porque “[...] a escola tem uma organização e uma função específica a cumprir, porém não pode fazê-la de forma sistemática se evita o contexto territorial e as interações e interferências com o resto das partes” (CORBETTA, 2009, p. 274, tradução nossa).

Não temos a pretensão ingênua de encontrar uma linha causal em que delimitaríamos definitivamente quais seriam os fatores externos responsáveis pela qualidade escolar. O que queremos é adentrar a compreensão do fenômeno tomando para a análise, além da escola, o entorno social em que ela se localiza e os alunos vivem, expectativa que para ser alcançada contou com delimitações metodológicas precisas, considerando os limites e possibilidades da ação, as quais explicitamos detalhadamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - DECISÕES METODOLÓGICAS

Pensar a realidade é compreendê-la como complexa e, por isso, exigente de uma metodologia de pesquisa que possibilite uma aproximação atenta e rigorosa, não para abarcar todas as possibilidades de compreensão, mas para conseguir captar o momento histórico em que se encontra e, conjuntamente com uma reflexão mais ampla, buscar compreender seu movimento.

Ao delimitar nossa abordagem teórico-metodológica, estamos conjuntamente indicando os limites e as possibilidades de nosso olhar que, se não totalizante, certamente é revelador de aspectos que ajudam a compreender a realidade na busca de uma análise mais ampla.

Sobre a pesquisa, Freitas (2007b, p. 4) esclarece que esta é sempre um campo aberto, “[...] Não porque a realidade seja errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real, por um lado, e pela própria dinâmica da realidade, por outro, sua historicidade. [...]” Significa dizer que as verdades que construímos na pesquisa não são eternas, já que sendo históricas mudam.

[...] As verdades são sempre datadas historicamente, sujeitas a correção, sujeitas a modificações. Obviamente são marcadas por quem as produz. São as melhores verdades que se conseguiu produzir em um dado momento histórico [...] (idem, p. 10)

É dever do pesquisador delimitar sua pesquisa da forma mais séria, clara e coerente possível para que sua aproximação do real e, por consequência, as verdades produzidas possam espelhar, ainda que parcialmente, a realidade investigada, contribuindo não apenas para suas próprias indagações, como para o montante de pesquisas da área que ajudarão, conjuntamente, para trilhar um caminho de reflexão que possa nos instrumentalizar a compreender e transformar a realidade.

Quando pensamos em investigar a relação existente entre o desempenho dos alunos e o entorno social a fim de compreender os fatores atuantes, vemos a necessidade de adentrar esta análise munidos de dados quantitativos acerca do

desempenho escolar dos estudantes e do contexto em que esse processo ocorre, assim como de dados qualitativos que permitam a identificação das características do processo analisado, de forma a penetrar na realidade e construir categorias de entendimento sobre ela.

Acerca da discussão sobre pesquisas quantitativas e qualitativas, Kude (1994) aponta que a ciência humana não deve limitar-se a esse ou aquele método de pesquisa, tendo em vista que pode obter melhores resultados se focar em um deles sem renunciar completamente ao outro.

Nessa perspectiva e de acordo com o objetivo já delimitado na introdução deste trabalho, qual seja, *analisar como diferentes desempenhos escolares de escolas da rede municipal de Campinas se relacionam com seu entorno social, buscando identificar os aspectos associados a esse fenômeno na visão dos sujeitos envolvidos*, propusemos desenvolvê-lo consoante a metodologia qualitativa de pesquisa, utilizando também os bancos de dados quantitativos provenientes do projeto GERES-Campinas e do Projeto acerca da vulnerabilidade social desenvolvido pelo NEPO-UNICAM²¹.

Do delineamento produzido a partir dos bancos quantitativos, passamos à uma inserção em campo que nos permitiu, tanto uma ampliação, quanto um aprofundamento de temáticas relevantes encontradas na literatura. Isso porque a compreensão dos lugares exige uma abordagem que permita uma aproximação com o real para além do aparentemente claro.

Espera-se, assim, produzir dois efeitos: mostrar que os lugares ditos “difíceis” (como hoje o conjunto habitacional e a escola) são, primeiramente, difíceis de descrever e pensar que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais, por representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes [...]. (BOURDIEU, 1997a, p. 11)

É importante esclarecer, todavia, que nosso *locus* de coleta de dados qualitativa é a escola, espaço onde buscamos, tomando da visão dos sujeitos

²¹ Por sua natureza, o presente texto se limitará a apresentar mais adiante as diretrizes gerais dos projetos GERES e Vulnerabilidade (NEPO), descrevendo especialmente aquilo que permite ao leitor compreendê-los e sua interlocução com o recorte do trabalho. Entretanto, é possível ter mais detalhes acerca de ambos em Franco, Brooke e Alves (2008) e Cunha *et al* (2006a).

entrevistados, entender os aspectos evidenciados como importantes na construção da compreensão da influência do entorno social no desempenho dos alunos. Nossa busca foi sempre a de entender que aspectos externos seriam elucidados como importantes e influenciadores do trabalho da escola e, mais especificamente, do desempenho dos alunos.

Para tanto, delineamos metodologicamente três etapas em nosso estudo:

✓ ETAPA I - Identificação das zonas de vulnerabilidade social da cidade de Campinas, levantamento das escolas que as compõem e delimitação da amostragem da pesquisa.

✓ ETAPA II – Contato com as escolas da amostra e caracterização delas e de seu entorno a partir de observação pela pesquisadora e dos dados disponíveis do projeto NEPO e GERES.

✓ ETAPA III – Coleta de dados na perspectiva de identificação, descrição e análise da visão dos sujeitos acerca dos aspectos externos à escola que influenciam o desempenho dos alunos.

Passamos agora à apresentação mais detalhada das diferentes etapas e das decisões tomadas.

3.1 ETAPA I - Identificação das zonas de vulnerabilidade social da cidade de Campinas, levantamento das escolas que as compõem e delimitação da amostragem da pesquisa²².

O objetivo da presente etapa foi proceder à distribuição das escolas da rede municipal de Campinas no mapa de Vulnerabilidade Social produzido pela pesquisa do NEPO, associando sua localização territorial ao desempenho escolar

²² Nesta etapa da pesquisa, a distribuição das escolas de Campinas no mapa de vulnerabilidade social foi desenvolvida em parceria com o pesquisador Sergio Stoco (NEPO) e, depois de organizada, gerou três produtos: 1) Parte do trabalho final apresentado na disciplina FE195 - Seminário Avançado – Escola, Famílias e Comunidade, em 2009; 2) Comunicação Oral e publicação nos anais do evento “Pedagogia 2011: Encuentro por la unidad de los educadores” em Havana - Cuba (ALMEIDA; STOCO, 2011); 3) Artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação (STOCO; ALMEIDA, 2011).

medido pelo valor agregado²³ de forma a termos uma visão geral da distribuição espacial das escolas por desempenho e assim delimitar as unidades que comporiam a amostra da pesquisa.

3.1.1 Origem dos dados: os projetos²⁴

O projeto “Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005” foi desenvolvido por pesquisadores de cinco instituições de diferentes cidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Estadual do Mato Grosso - UEMS, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC - Rio. Contou com apoio financeiro da Fundação Ford, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, tendo sido desenvolvido entre os anos de 2005 a 2008.

Diferente dos demais sistemas de avaliação em larga escala de estudantes em curso no Brasil, o projeto GERES possui um desenho metodológico longitudinal, o qual permitiu que uma mesma amostra de alunos fosse observada ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo seus organizadores, foram acompanhados mais de 20.000 crianças, em mais de 300 escolas, em cinco cidades diferentes (Belo Horizonte-MG, Rio de Janeiro-RJ, Campo Grande-MS, Salvador-BA e Campinas-SP), obtendo-se um retrato da evolução da

²³ Basicamente, o valor agregado medido pelo GERES é o produto da comparação do desempenho dos mesmos alunos (painel de 2005) em exames equalizados e subsequentes, a fim de verificar quanto estes avançaram no período entre as medições. O desenho metodológico da pesquisa se preocupou em fazer uma medida de entrada de forma a controlar a proficiência destes alunos ao chegarem nas escolas, possibilitando a comparação desta medida com as posteriores, cujo produto é o que foi agregado no período de escolarização considerado, ou seja, o valor agregado pela escola (ALMEIDA; STOCO, 2011).

²⁴ As informações de apresentação dos projetos utilizados foram, de forma geral, retiradas de Franco, Brooke e Alves (2008) – em relação ao Projeto GERES e Cunha (2006a) – em relação ao Projeto de Vulnerabilidade do NEPO. Recortes e reorganizações com finalidade de síntese foram necessários.

aprendizagem em matemática e leitura da geração escolar que começou seus estudos no Ensino Fundamental no ano de 2005. Essas cidades foram escolhidas para que os dados pudessem refletir a realidade nacional, já que seus indicadores sociais e educacionais são próximos aos das capitais e grandes cidades brasileiras.

Os principais objetivos do projeto eram identificar as características escolares que maximizam a aprendizagem dos alunos e que minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado; identificar os fatores escolares que diminuem a probabilidade de repetência dos alunos e identificar aquelas características da escola que reduzem a probabilidade do absenteísmo (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008).

Metodologicamente, o GERES adotou o desenho longitudinal de painel, observando a mesma amostra de escolas e de alunos ao longo de quatro anos, com cinco medidas diferentes (chamadas no projeto de ondas). A primeira medida foi em março de 2005, com a observação de alunos da 1ª série do ensino fundamental²⁵ e a segunda ocorreu em novembro desse mesmo ano, tendo as demais sido feitas ao final de 2006, 2007 e 2008.

Segundo relatório do projeto, houve a elaboração dos chamados Instrumentos Cognitivos, que se referem aos testes adequados aos anos iniciais do ensino fundamental, com base em matrizes de habilidades de Leitura e Matemática preparadas por especialistas de três das universidades participantes na pesquisa, a UFMG, a PUC - Rio e a UFJF.

Em cada medida, os alunos responderam aos testes de Leitura e Matemática, utilizando-se os pesquisadores para maximizar a discriminação dos testes duas versões em cada onda, uma mais fácil e outra mais difícil. As diferentes versões dos testes (dentro e entre medidas) possuíam itens comuns, de modo a viabilizar escores equalizados a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). O projeto contou também com os “instrumentos contextuais”, que são informações sobre as escolas, salas de aula e famílias, obtidas através de questionários aplicados a diretores, professores, pais e alunos, assim como um

²⁵ Hoje, com a implementação do ensino de nove anos, denominado 2º ano.

roteiro de observação preenchido por aplicadores externos à escola (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008).

O projeto temático FAPESP “Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sócio-demográfica nas Metrôpoles do Interior Paulista: Campinas e Santos” foi desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Estudos de População – NEPO e colaboradores, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, no período de 2004 a 2009.

A definição do que se chamou de “Zonas de Vulnerabilidade”, segundo seus pesquisadores (CUNHA *et al.*, 2006a), partiu da concepção teórica acordada pelo grupo de que a situação de vulnerabilidade decorreria da ausência (ou escassez) de certos tipos de ativos que poderiam ser classificados em termos de três categorias de capitais: físico/financeiro, humano e social²⁶ em uma determinada estrutura de oportunidades (espaço social).

A partir da percepção de que a combinação desses três tipos de capitais poderia implicar na configuração de diferentes formas e intensidades de vulnerabilidade, especialmente frente à pobreza, o procedimento para a configuração destas “zonas” teve dois momentos: no primeiro, a construção de indicadores para cada uma das categorias de capitais consideradas segundo as possibilidades oferecidas pelo boletim da amostra do Censo Demográfico de 2000; no segundo, a aplicação de procedimentos estatísticos de conglomerados (*clusters*) para se obter áreas homogêneas, tendo em vista o comportamento das unidades espaciais de análise consideradas (Áreas de Ponderação) em cada uma das categorias de capitais especificadas.

O conjunto de indicadores utilizado pelos pesquisadores para esta delimitação foi assim constituído:

²⁶ Para maiores detalhes sobre este procedimento ver Cunha *et al.*, 2006a.

Quadro 3: Indicadores – Projeto de Vulnerabilidade Social do NEPO

Indicadores	
Capital físico-financeiro: deficiências na infraestrutura domiciliar	<ul style="list-style-type: none"> • Densidade de moradores por cômodo; • Renda dos chefes de família (ou individuais); • Tipo físico de moradia (casa, apartamento, cômodo); • Situação de propriedade da moradia (moradia própria, alugada, cedida); • Infraestrutura sanitária do domicílio (água encanada, rede geral de esgoto, coleta de lixo, existência e quantidade de banheiros).
Capital humano: nível de escolaridade e grau de dependência econômica e envelhecimento existente nas áreas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais); • Escolaridade dos chefes de família (ou individuais); • Razão de dependência (pop. “0 a 14” + “65 ou mais” / pop. “15 a 64” anos).
Capital Social: acesso a serviços e condições gerais de proteção social	<ul style="list-style-type: none"> • Chefes de família (ou individuais) femininos, com “10 a 19” anos de idade; • Tamanho médio da família; • Pessoas sendo agregados da família; • Pessoas ocupadas sem carteira de trabalho assinada, com mais de 14 anos. • Frequência à escola de crianças de 7 a 14 anos. • Porcentagem de famílias com renda não proveniente do trabalho.

Fonte: Cunha *et al.* (2006a).

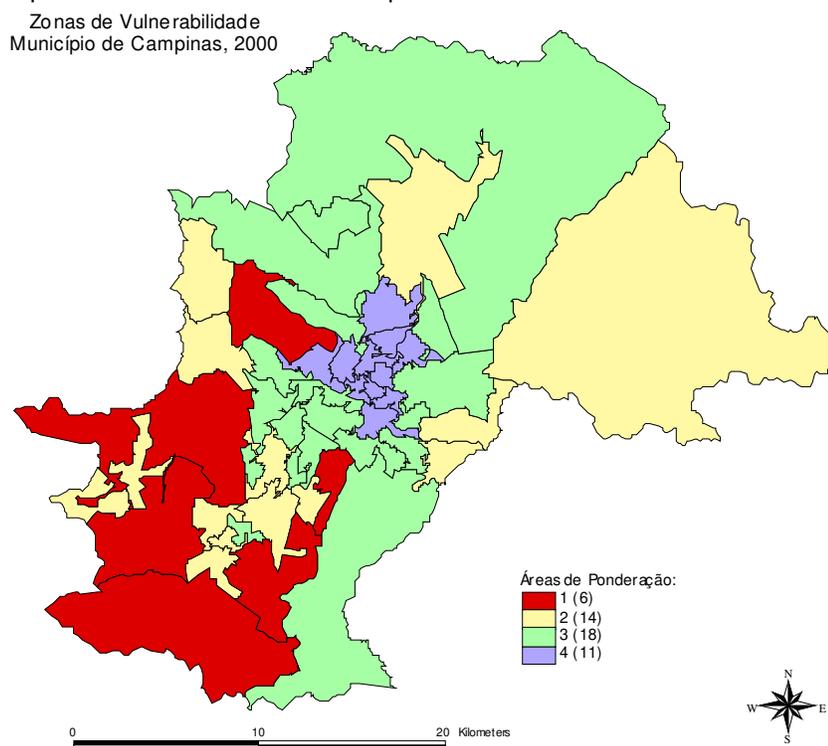
Encontrados os fatores e tendo procedido às análises estatísticas adequadas, as “Zonas de Vulnerabilidade” foram definidas, resultando em cinco zonas de vulnerabilidade. No entanto, como uma destas zonas apresentou apenas duas áreas de ponderação, os pesquisadores decidiram considerar o agrupamento em quatro zonas, sendo estas áreas de ponderação alocadas na zona com características mais próximas a elas.

Zona 1- Vulnerabilidade absoluta: para as áreas onde em praticamente todas as dimensões as condições eram desfavoráveis;
Zona 2- Vulnerabilidade Relativa Alta: para áreas localizadas em áreas periféricas, mas mais consolidadas em termos da infraestrutura urbana que, na verdade, é o que as diferenciam essencialmente da situação anterior;
Zona 3 - Vulnerabilidade Relativa Média: áreas com condição socioeconômica sensivelmente melhor que as anteriores, mas ainda com deficiência tanto no capital físico, como humano.
Zona 4- Vulnerabilidade Relativa Baixa: áreas mais centrais da cidade, com mais alta renda e com composições familiares com maior predominância de pessoas sós, idosos etc.

Importa o esclarecimento feito pelos pesquisadores (CUNHA *et al.*, 2006a) de que as áreas que compõem cada uma das “Zonas de Vulnerabilidade” não apresentam necessariamente uma contiguidade espacial, podendo estar distribuídas em mais de uma direção no espaço metropolitano. Tendo em vista que a intenção da pesquisa não era controlar diferenças entre municípios, regiões específicas ou mesmo vetores de expansão urbana, mas, sobretudo, entre distintas situações de vulnerabilidade, as “zonas” constituídas procuram estratificar a Região Metropolitana – RM de maneira a refletir, ainda que de maneira aproximada, a heterogeneidade da população quanto a esta dimensão específica, a qual se reflete e pode se reproduzir nas mais variadas direções.

A partir dos dados do trabalho construído pela pesquisa, pode-se observar na Figura 1 as zonas de vulnerabilidade na cidade de Campinas²⁷:

Figura 1: Mapa de Vulnerabilidade de Campinas



Fonte: Extraído de Cunha *et al.*, 2006^a.

²⁷ Considerando o objetivo do presente trabalho, optamos por apresentar o mapa específico do município de Campinas.

A partir dessa delimitação, o grupo envolvido no projeto elaborou uma pesquisa domiciliar, aplicada ao longo do segundo semestre de 2007, em 1680 domicílios escolhidos através de uma amostra aleatória especialmente desenhada para refletir a heterogeneidade espacial da região, em termos do grau de vulnerabilidade das famílias (zonas de vulnerabilidade).

Para a coleta de dados foi elaborado um instrumento organizado em diferentes módulos, a fim de cobrir os seguintes aspectos: características dos domicílios e seu entorno, ambiente, riscos e perigos, dados sociodemográficos gerais, mercado de trabalho para os maiores de 10 anos, mobilidade espacial do chefe do domicílio, família e comunidade, saúde e educação, sendo estes últimos três módulos aplicados à cônjuge ou mulher responsável pelo domicílio. Em todos estes módulos, o questionário buscou inovar incluindo indagações acerca de características do entorno dos domicílios, da acessibilidade a serviços públicos, percepções sobre riscos e perigos, mobilidade intraurbana, estratégias familiares e relações de gênero, capital social, participação dos pais nos estudos de crianças, acesso a serviços de saúde, dentre outros.

O delineamento amostral proposto para a pesquisa domiciliar tornou-se representativa não apenas da Região Metropolitana como um todo, mas também em nível de estratos homogêneos das Zonas de Vulnerabilidade - ZV (Cunha, *et al.* 2006a). Considerou-se a estratificação da população a partir de ZV e o sorteio das entrevistas foi realizado em dois estágios, sendo o primeiro deles representado pelos setores censitários correspondentes a cada uma das ZV e o segundo dos domicílios destas a serem visitados.

Como as entrevistas foram realizadas apenas em domicílios urbanos, os dados gerados pela pesquisa dizem respeito apenas à população urbana da região metropolitana.

3.1.2 Delineamento amostral

Diversos estudos como os de Brooks-Gunn; Duncan; Aber (1997a; 1997b), Kaztman (1999a; 199b), Bichir; Torres; Ferreira (2005), Marques e Torres (2005), Cunha *et al.*, (2006a), Ribeiro e Kaztman (2008) e Ribeiro *et al.* (2010), para citar apenas alguns, têm analisado a relação existente entre os lugares habitados (bairro ou região) e as condições de vida da população que neles reside, evidenciando a potencialidade da análise de aspectos territoriais para a compreensão de aspectos sociais como condição de moradia, acesso a serviços públicos, mobilidade urbana, escolaridade, dentre outros

Para conhecermos o entorno das escolas municipais de Campinas, e assim compreendermos sua distribuição territorial relacionada ao desempenho no GERES de forma a delimitarmos nossa amostra de pesquisa, optamos por localizá-las nas zonas de vulnerabilidade social mapeadas pelo NEPO. Todavia, para termos acesso aos dados mais específicos levantados pela pesquisa Vulnerabilidade acerca das condições de vida das pessoas (pesquisa domiciliar realizada em 2007), procedemos também à sua localização nos respectivos setores censitários²⁸, de forma a contarmos não só com as informações acerca da distribuição de serviços e infraestrutura nos territórios pesquisados como também com a percepção dos residentes do local acerca da vida cotidiana nessas regiões (violência e permanência no bairro).

Ao proceder ao mapeamento das unidades escolares e pela escolha da utilização dos bancos GERES e Vulnerabilidade-NEPO, deparamo-nos com o limitador técnico de apenas podermos utilizar as escolas municipais de Campinas acompanhadas pelo projeto GERES que se localizassem em regiões com setores censitários amostrados pela pesquisa domiciliar do projeto do NEPO. Para proceder a esta delimitação utilizamos como critério espacial a seleção dos setores censitários localizados no entorno das escolas, cuja distância desta estava compreendida em um raio de 1 Km da instituição.

²⁸ Considerando os entrevistados residentes nos setores censitários selecionados, temos 1139 pessoas que responderam à pesquisa domiciliar.

O parâmetro escolhido justifica-se pelo fato de que o sistema de matrícula na Rede Municipal de Campinas utiliza o georreferenciamento como critério para efetivação das mesmas e, além disso, entre os respondentes da pesquisa nos setores censitários do entorno das escolas, 90% informaram que existe uma escola pública a menos de 30 minutos caminhando de suas residências.

Cruzando os dados das escolas provenientes dos bancos do GERES com os dados dos setores censitários fornecidos pelo NEPO, localizamos 14 escolas GERES no mapa de vulnerabilidade e, embora originalmente tivéssemos 21 escolas municipais da cidade de Campinas no banco de dados do projeto GERES, sete estão localizadas em áreas não cobertas pelo projeto do NEPO.

O mapeamento das 14 escolas da amostra nos deu um mapa, cuja distribuição das escolas cobria as quatro ZVs, demonstrando uma distribuição heterogênea no espaço. É o que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4: Distribuição das Escolas por Zona de Vulnerabilidade

Zonas de Vulnerabilidade	Escolas
Zona de Vulnerabilidade Absoluta (1)	111, 113, 114
Fronteira ²⁹ entre Zona de Vulnerabilidade Absoluta (1) e Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta (2)	107, 108
Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta (2)	102, 109, 110
Fronteira entre Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta (2) e Zona de Vulnerabilidade Relativa Média (3)	101, 112
Zona de Vulnerabilidade Relativa Média (3)	103, 104, 106
Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa (4)	105

Fonte: Dados organizados a partir dos bancos GERES e Vulnerabilidade.

A abordagem utilizada³⁰ permitiu o cruzamento dos dados de desempenho das escolas e as características dos territórios a que pertencem, possibilitando a

²⁹ Estamos denominando fronteira as escolas que possuem no seu entorno setores censitários de duas zonas de vulnerabilidade diferentes, devido ao fato de pertencerem a diferentes áreas de ponderação (ALMEIDA; STOCO, 2011).

³⁰ Para esta etapa foram utilizados o Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e Arcview (geographic information system - GIS).

identificação e análise de sua distribuição espacial nas diferentes zonas de vulnerabilidade, o que resultou na eleição das quatro escolas que comporiam a amostra da presente pesquisa. A partir da análise deste cruzamento de dados, vimos emergir casos significativos: escolas com desempenhos extremos dentro da mesma zona de vulnerabilidade (Escola 111 – alto desempenho e Escola 114 – baixo desempenho em Zonas de Vulnerabilidade Absoluta); desempenhos iguais dentro de zonas distintas de vulnerabilidade (Escola 108 – baixo desempenho em Zona de Vulnerabilidade Absoluta e Escola 105 – baixo desempenho em Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa), sugerindo uma pesquisa mais focalizada em relação a estas regiões, e abrangente em relação aos referenciais e métodos de observação. Esta configuração permitiu a eleição das escolas 105, 108, 111 e 114 para nosso estudo, doravante identificadas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

Entretanto, ao tomar os extremos no mapeamento de vulnerabilidade do NEPO e cruzá-los com os dados do Nível Socioeconômico (NSE) da escola gerados a partir do projeto GERES³¹, observamos uma incoerência entre os dois em relação à escola da amostragem localizada na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa (Escola 1), pois, na medida de nível socioeconômico feita pelo GERES, a escola apresentava NSE semelhante às escolas localizadas em zona de vulnerabilidade absoluta, indicando não serem as crianças que frequentavam a escola as mesmas de seu entorno. Como na experiência apresentada por Alves, Franco e Ribeiro (2008) em relação à cidade do Rio de Janeiro, na qual em escolas próximas a aglomerados subnormais³² as crianças que frequentam essas unidades são provindas destas áreas e não das áreas mais abastadas nas quais estão, fisicamente, localizadas.

Para averiguar a questão, entramos em contato com a escola que confirmou a hipótese, explicando que há dois grandes aglomerados subnormais nas proximidades do bairro, os quais configuram a grande parte da população atendida pela escola, já que as crianças dos bairros de abrangência da escola são

³¹ O índice elaborado pelo GERES contou com três indicadores: “escolaridade da mãe”, “ocupação dos pais” e “indicador indireto de renda”. Para maiores informações, ver Broke; Bonamino (2011).

³² Nomenclatura utilizada pelo IBGE para se referir a favelas e similares.

de famílias com bom ou ótimo poder aquisitivo e estudam em escolas do setor privado. Ainda que revelasse uma realidade interessante, esta percepção nos colocou a necessidade de mudança na escola eleita, uma vez que o grande interesse por esta escola era exatamente o de ela pertencer a uma Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa. Este aspecto não seria um problema se também crianças de seu bairro frequentassem a escola, coisa que, segundo contato com a instituição, não acontecia.

Em decorrência disso, optamos por assumir outra escola para o lugar da Escola 1, a qual, embora esteja localizada em Zona de Vulnerabilidade Relativa Média, apresenta o maior NSE entre as escolas GERES da rede municipal, indicando de forma mais efetiva que são as crianças de seu entorno que a frequentam, e possibilitando cruzar de forma mais assertiva os dados de Vulnerabilidade Social e Desempenho, medido pelo valor agregado da escola.

Em decorrência dessa substituição, tivemos que alterar também a Escola 2, devido à mudança de desempenho a ser analisada. Anteriormente, as Escolas 1 (105) e 2 (108) estavam em zonas de vulnerabilidade opostas, mas com mesmo desempenho (abaixo da média da rede) e agora, ao assumirmos como Escola 1 a unidade de ensino 104, localizada em ZV Relativa Média cujo desempenho é alto, tivemos que tomar como seu par uma escola localizada em ZV Absoluta, mas também com alto desempenho, de forma que a Escola 2 passa a ser a unidade de ensino 113. É interessante destacar que a Escola 2 (113) não tem um NSE tão baixo quanto outras escolas em mesma zona, o que não implicou na necessidade de mudança porque, ao contrário da Escola 105, esta, segundo seus profissionais, recebe crianças do bairro da escola.

Assim, nosso delineamento amostral ficou definido a partir de dois pares:

1º par: Escolas com mesmo desempenho e em Zonas de Vulnerabilidade Distintas: Escola 1 com alto desempenho em Zona de Vulnerabilidade Relativa Média e Escola 2 com alto desempenho e em Zona de Vulnerabilidade Absoluta.

2º par: Escolas com desempenhos distintos em mesma Zona de Vulnerabilidade: Escola 3 com alto desempenho em Zona de Vulnerabilidade Absoluta e escola 4 com baixo desempenho em Zona de Vulnerabilidade Absoluta.

Após terminarmos o delineamento da amostra, entramos em contato com as escolas para pedir autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas instituições. Feita a adesão (Modelo ANEXO B), partimos para a segunda etapa do planejamento metodológico.

3.2 ETAPA II – Contato com as escolas da amostra e caracterização da escola e de seu entorno a partir de observação pela pesquisadora e dos dados disponíveis do projeto NEPO e GERES.

Esta etapa teve como objetivo caracterizar as escolas selecionadas e o entorno social em que se localizam. Para tanto utilizamos o banco de dados do NEPO, além de observação nas diferentes escolas, a qual foi iniciada, sistematicamente em agosto de 2010.

A opção pela observação se deu por esta técnica de coleta de dados permitir o levantamento de informações sobre aspectos da realidade de forma a compreender a dinâmica da escola e sua organização, captando informações acerca de sua estrutura e funcionamento, também em relação a seu entorno, assim como as visões que os sujeitos manifestam acerca das diversas ocorrências na escola, sem uma preparação ou uma sistematização das mesmas. Ou seja, ela permite o contato com o dia a dia da escola, com os julgamentos e opiniões que os sujeitos envolvidos têm acerca deste cotidiano e das relações nele imbricadas. Ela ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, *apud* BONI; QUARESMA, 2005, p. 71), Estes autores pontuam ainda que esta modalidade “[...] obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade” (2005, p.71).

Para adentrarmos a compreensão do campo, elegemos alguns indicadores para proceder à obtenção de dados e posterior caracterização das escolas e de seu entorno, os quais foram eleitos com base na delimitação das pesquisas GERES, Vulnerabilidade do NEPO e de variáveis encontradas na literatura.

Quadro 5: Indicadores para caracterização das escolas da amostra

Dimensões abordadas	Indicadores
Estrutura do entorno: condições percebidas pelos moradores acerca da localidade	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura urbana do bairro em que se situa a moradia (condições da rua, possibilidade de alagamento). • Acessibilidade a serviços públicos (saúde, educação, transporte, lazer e cultura). • Percepção sobre riscos e perigos no bairro.
Estrutura das escolas: aspectos gerais da infraestrutura escolar para atendimento à população	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física. • Recursos Humanos.
Acolhimento escolar às famílias e comunidade: meios organizados e previstos pela escola para incorporação e atendimento de seu entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Instâncias reservadas à participação das famílias e comunidade na escola. • Abordagem dada às questões do entorno escolar (família, comunidade, bairro) no Projeto Político-Pedagógico da escola.
Organização social do entorno escolar: formas de organização	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações sociais atuantes no entorno: igrejas, associações de bairro, centros comunitários, organizações não governamentais (ONGs) e lideranças de tráfico de drogas³³.

O trabalho com o banco de dados da pesquisa NEPO se deu mediante a identificação das escolas e eleição dos setores censitários da amostra, a partir do que passamos a extrair deste banco as informações específicas que gostaríamos de utilizar.

O processo de observação começou com visitas agendadas com a equipe gestora, a fim de conhecermos as condições das escolas em seus aspectos de

³³ Ainda que uma organização ilícita, compreendemos que na realidade de muitos bairros o tráfico de drogas é um importante aspecto para a análise da realidade e relações estabelecidas.

infraestrutura e de instrumentos pedagógicos disponíveis³⁴. Na Escola 1 toda a equipe gestora nos recebeu, na Escola 2 a diretora e orientadora pedagógica estiveram conosco, na Escola 3 fizemos a visita com uma auxiliar de gestão e na Escola 4 iniciamos a visita com a vice-diretora e terminamos com a orientadora pedagógica, embora tenha sido o vigilante quem nos acompanhou enquanto conhecíamos as instalações físicas da escola.

Após esta visita inicial, continuamos a frequentar as escolas semanalmente de forma a ficarmos um período completo na escola sendo que, em alguns casos, como reuniões e festividades, fomos mais de uma vez na semana em uma mesma escola. Como queríamos compreender o funcionamento da instituição, assim como sua relação com o entorno, tomamos o cuidado de estar nas escolas em dias alternados e ao menos 15 minutos antes da entrada dos alunos, permanecendo até a saída dos mesmos, de forma a compreender o movimento no interior da escola, assim como aquele feito pelos pais e responsáveis, observando sua relação com as crianças e escola nestes momentos.

Procuramos presenciar todos os espaços da escola, andando pelo prédio e conversando com pais, alunos, funcionários, professores, equipe gestora, estagiários. Após compreender o funcionamento da escola nos seus horários, regras, rotinas, passamos a priorizar a permanência na sala de professores durante os intervalos, porque percebemos que este espaço nos daria muitos elementos sobre a percepção destes sujeitos e de outros que ali permaneciam neste horário, sobre as famílias e bairro da escola. Além disso, o espaço da sala de professores durante os intervalos era um momento propício para compreender as ocorrências e o “clima” das relações interpessoais na escola, pois neste período eram passados recados, esclarecidos episódios, apresentados desabafos e expostas demandas a serem cumpridas.

³⁴ Desenvolvemos esta visita inicial juntamente com o representante da escola. Utilizamos um instrumento denominado “Roteiro de caracterização feito junto às escolas da amostra” (Modelo ANEXO C). Nesta etapa, para algumas escolas tivemos a parceria do pesquisador do grupo LOED Geraldo Antônio Betini, o qual já tinha experiência neste tipo de trabalho.

Nesta perspectiva, e como apontam Beaud e Weber (2007), o que queríamos era conhecer mais profundamente a realidade dos atores e suas vivências na relação com a escola:

Pois fazer pesquisa de campo é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender os indivíduos e os processos sociais (p. 15). [...] É preciso, portanto, uma vez mais, tornar familiar aquilo que é estranho e tornar estranho o que é familiar (p. 99).

De forma geral, estar nas escolas foi extremamente útil para compreender cada uma das instituições e perceber sua dinâmica de relação com o entorno escolar e sua visão sobre ele, permitindo criar um vínculo que facilitou a etapa posterior de entrevistas e grupos focais.

Todavia, esta entrada não foi imediatamente fácil, tendo sido necessário negociar significados e conquistar a confiança dos sujeitos. Houve vários episódios engraçados e dramáticos neste percurso, como o da professora que, em minhas duas primeiras visitas à escola, quando os professores faziam algum comentário mais crítico lembrava ao grupo “Olha a pesquisadora!”, ou o da professora que, após desabafar acerca de sua insatisfação com a realidade da escola, justificou-se dizendo que eu também era professora e por isso sabia o que era a profissão.

Os dados observados em campo foram registrados em diário de campo (produzimos um diário para cada escola) e organizados, juntamente com os demais, em um banco de dados para facilitar o cruzamento de informações e seleção destas por critérios específicos.

Este banco foi construído no programa de planilha eletrônica Microsoft Office Excel, delimitando-se como itens de alocação dos dados: Identificação da Escola; Identificação do dado; Descrição do dado; Fonte (se observação, banco do NEPO, banco do GERES, entrevista, grupo focal...); Assunto Geral (bairro, escola...); Segmento envolvido (pais, professores...) e Possível temática a que se

remete (temas que emergiram do conteúdo tratado). Ao final do processo de alimentação deste banco, somamos 3105 episódios registrados³⁵.

Posteriormente ao período de observação sistemática inicial (em média 6 meses³⁶), iniciamos o processo de caracterização das escolas da amostra e de seu entorno. Esta caracterização permitiu a composição de uma visão geral das escolas de forma a permitir o conhecimento da instituição (sua organização e percepção) inserida no contexto espacial do bairro (características de infraestrutura, classificação socioeconômica da população, percepção da violência e da disponibilidade de serviços e possíveis organizações sociais atuantes), constituindo um processo importante não apenas para sistematizar as características das escolas, como também para elencar as questões a serem aprofundadas via entrevistas semiestruturadas.

O referido exercício foi retomado após a finalização do período de coleta de dados e início da organização e análise destes, de forma que revisitamos a caracterização inicial, aprofundando-a e trazendo relações com os demais dados, construindo assim uma visão geral de cada uma das escolas.

Todavia é necessário explicitar que, mesmo olhada por diversos aspectos, esta apresentação das escolas e de seu entorno ainda se mostra parcial, tendo em vista que uma caracterização mais pormenorizada exigiria um estudo de caso dos bairros, estimando melhor o efeito vizinhança, a vulnerabilidade, o processo de segregação espacial de cada localidade, assim como a compreensão das relações e redes sociais dos atores envolvidos.

³⁵ Estamos nomeando como episódios os trechos/dados que façam referência a uma determinada temática de análise, seja ele dado quantitativo acerca de determinado aspecto do bairro/escola ou trecho de observação (registrada em diário de campo), entrevista semiestruturada ou grupo focal.

³⁶ De forma geral a pesquisa de campo, desde o início das observações, em agosto de 2010, até o término das entrevistas e grupos focais, em janeiro de 2012, teve duração de 18 meses. Ressalte-se que o contato inicial com as escolas foi anterior a esse período.

3.3 ETAPA III – Coleta dos dados na perspectiva de identificação, descrição e análise da visão dos sujeitos acerca dos aspectos externos à escola que influenciam o desempenho dos alunos.

O objetivo desta etapa era investigar e analisar as temáticas recorrentes a partir da visão dos sujeitos envolvidos, buscando compreender os aspectos atuantes na escola e em seu entorno, a fim de conhecermos as similitudes e divergências entre as instituições em vias de entender como atuam e em que medida podemos relacionar o desempenho escolar à localização socioespacial.

Nossa pretensão era a coleta de dados através de entrevistas e grupos focais. Inicialmente desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, funcionários, pais, alunos e lideranças dos bairros. Posteriormente, organizamos grupos focais, compostos por representantes dos gestores, professores, funcionários, pais e alunos de forma a permitir que determinados aspectos identificados através das percepções individuais captadas pudessem ser submetidas à análise do grupo, permitindo a checagem e aprofundamento das temáticas abordadas.

A opção pela entrevista semiestruturada visou propiciar uma interação direta entre pesquisador e pesquisado, permitindo que as informações sejam coletadas consoante o que se quer e com o olhar direto do pesquisador e, ao mesmo tempo, dar espaço para que o pesquisado discorra sobre o tema sem limitações em suas reflexões e informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Como esta modalidade de entrevista prevê a definição de um roteiro prévio e flexível de perguntas, este foi construído considerando pontos advindos da caracterização desenvolvida na Etapa II, quanto pontos assumidos como importantes pela literatura da área.

Elaboraram-se roteiros (ANEXO D) para cada um dos segmentos, os quais foram construídos e formatados a partir da delimitação proposta por Manzini (2003 e 2004) e, posteriormente, submetidos à análise dos Professores Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Eduardo José Manzini (UNESP-Marília), com o intuito de que analisassem as perguntas dos roteiros nos auxiliando no melhoramento dos mesmos, tanto em relação à sua pertinência para o objetivo da pesquisa, quanto acerca da delimitação semântica apropriada considerando a pretensão investigativa objetivada pela questão.

Após delimitação do roteiro, procedemos ao teste dos mesmos³⁷, o qual possibilitou pequenas alterações antes do início da coleta de dados nas escolas da amostra.

A distribuição de entrevistados por segmento é apresentada na tabela a seguir, entretanto faz-se necessário evidenciar que tomamos o cuidado sugerido na literatura acerca de pesquisas qualitativas de observar a recorrência de informações, de forma que, se houvesse necessidade em alguma das escolas pesquisadas, ampliaríamos nossa amostra, todavia a recorrência se manifestou.

³⁷ Desenvolvemos as entrevistas com segmentos de uma escola estadual para testagem do instrumento.

Tabela 1: Critérios e distribuição de entrevistados por segmento

Segmento	Delimitação/Critérios	Quantidade por escola
Equipe Gestora	✓ Todos os membros da equipe de cada escola.	3
Professores	✓ Ao menos três mais antigos na escola já que têm maior compreensão da dinâmica institucional e sua relação com o entorno.	5
Funcionários	✓ Diferentes funções na escola para garantir diversidade de observação.	5
Pais	✓ Residentes em diferentes bairros de abrangência da escola, de forma a garantir a percepção a partir de todo o entorno social e não somente do bairro em que a escola se localiza, já que percebemos e mostramos na caracterização das escolas e seu entorno que nem sempre o bairro da escola tem as mesmas condições de infraestrutura e socioeconômicas dos demais bairros de sua abrangência.	10
Alunos	✓ Matriculados nos quintos anos das escolas (para garantir a compreensão das questões e maior desenvoltura na conversação). ✓ Alunos considerados pelos professores com problemas de aprendizagem e sem problemas de aprendizagem.	10
Líderes comunitários	✓ Apontados pelos demais sujeitos entrevistados como importantes lideranças do bairro, seja a partir da indicação específica de um nome ou da instituição a que se vincula ³⁸ .	1

O processo de entrevista foi bastante complexo e trabalhoso. Encontramos pessoas que se dispuseram colaborativamente a cooperar com a pesquisa, bem como aquelas que não quiseram, ou marcaram e depois mudaram de ideia. Algo que dificultou a relação da pesquisadora com os sujeitos foi a necessidade da assinatura do “Termo de Livre e Esclarecido Consentimento”³⁹. Os entrevistados, em especial do segmento Pais/Responsáveis e das escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade absoluta, se assustavam com o pedido e, em muitos casos, mostraram-se tensos, principalmente com a necessidade de informar o número de sua identidade. Após a desistência de muitos sujeitos, passou-se a não exigir mais dos que demonstravam desconforto que indicassem o número da identidade,

³⁸ Ainda que houvesse indicação de atuação do tráfico de drogas como possível fonte de liderança, em especial nos bairros das Escola 3 e Escola 4, não tentamos este contato por questão de segurança e decorrente falta de estrutura operacional para adentrarmos a esta dimensão.

³⁹ Modelos dos termos utilizados em anexo (ANEXO E).

bastando apenas colocar o nome completo e assinar, isto depois de devidamente esclarecidos.

Outro dificultador nas entrevistas com o segmento Pais/Responsáveis foi o fato desses sujeitos muitas vezes estarem com pressa ou ficarem um pouco inseguros em colaborar. Para tanto, utilizamos diferentes formas de abordagem como no início e final de período, na reunião de pais e mestres e, nas escolas em que encontramos maior dificuldade - Escola 3 e Escola 4 -, enviamos cartas⁴⁰ aos pais através dos alunos, pedindo a colaboração e um telefone de contato para agendamento da entrevista.

As entrevistas com os segmentos das escolas foram iniciadas em março de 2011 e concluídas em julho do mesmo ano, ao passo que as entrevistas com as lideranças de bairro foram realizadas até janeiro de 2012. Essa diferença se deu pela priorização de organizarmos os grupos focais, os quais queríamos realizar ainda no ano de 2011 para aproveitarmos o vínculo estabelecido com os sujeitos da pesquisa e evitarmos mudanças no quadro de pessoal da escola, fato comum dentro da rede e que poderia trazer dificuldade à organização dos grupos.

A opção pelo grupo focal se deu pela pretensão de checagem e aprofundamento das temáticas suscitadas pela observação e análise das entrevistas, de forma a validar ou refutar a partir do diálogo no grupo algumas percepções subjetivas dos sujeitos e percepção da pesquisadora.

A grande vantagem percebida nesta técnica é a de a usarmos para averiguar as informações anteriormente coletadas, já que, além de outras formas de captação de dados, ela pode ser utilizada “[...] quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico” (GATTI, 2005, p.10), permitindo assim que os temas ora trazidos individualmente nas entrevistas pudessem servir de ponto para análise no grupo.

Como indicado pela literatura, procedemos à organização de um grupo focal em cada escola da amostra com previsão de sete pessoas por grupo (um professor, um gestor, um funcionário, dois pais e dois alunos), com duração média entre uma e duas horas e com a presença do moderador (pesquisadora) e

⁴⁰ Modelo ANEXO F.

observador (outro pesquisador), sendo que em apenas uma escola a presença do observador não foi possível. Os grupos foram realizados entre setembro e dezembro de 2011 e seu registro feito a partir de anotações e gravação de áudio⁴¹.

Faz-se necessário esclarecer que nem em todas as escolas foi possível a presença de representantes de todos os segmentos. Nas Escola 1 e Escola 2, o grupo foi realizado com a presença de todos os segmentos, na Escola 3 sem a representação dos funcionários e na Escola 4 sem a representação da equipe gestora. Nestas escolas, cujo grupo não estava completo, o que ocasionou a situação foi a observada dinâmica conturbada das escolas em que alguns fatos não previstos, ou não devidamente organizados, acabam comprometendo atividades programadas com antecedência.

Durante a experiência dos grupos focais, iniciávamos a atividade retomando o objetivo da pesquisa e explicando o que era o grupo, esclarecíamos os papéis do moderador e observador e explicitávamos que era um diálogo entre o grupo, cujas questões serviam para mobilizar temáticas e que não havia respostas certas, sendo que as discordâncias eram importantes para possibilitar a reflexão. Após breve apresentação dos participantes e distribuição de numeração para cada um deles para fins específicos de registro da ordem de fala, iniciávamos o diálogo. Procuramos estimular os participantes a discutirem a partir das questões postas pelo moderador, as quais foram formuladas considerando a análise dos dados quantitativos, de observação e das entrevistas desenvolvidos anteriormente.

Todos os grupos focais, assim como as entrevistas semiestruturadas, foram transcritos para posterior análise. Foram 150 entrevistas semiestruturadas, totalizando, aproximadamente, 32 horas e 35 minutos de gravação e 4 grupos focais, resultando em, aproximadamente, 4 horas e 35 minutos de gravação.

⁴¹ Após acesso a relatos de outras pesquisas envolvendo grupos focais em escolas, de sondagem feita junto a alguns sujeitos e considerando que, para o objetivo da presente pesquisa, a gravação de imagens não seria essencial para a análise dos dados, optamos por não utilizar essa forma de registro por percebermos que poderia inibir os participantes do grupo que se dispuseram a colaborar mediante anonimato.

Tabela 2: Quantidade de entrevistados e participantes do grupo focal por segmento

		Entrevistados por segmento		Participantes do grupo focal por segmento	
Escolas	<i>Escola 1</i>	Gestores	3	Gestores	1
		Professores	5	Professores	1
		Funcionários	5	Funcionários	1
		Alunos	10	Alunos	2
		Pais	10	Pais	1
		TOTAL	33	TOTAL	6
	<i>Escola 2</i>	Gestores	3	Gestores	1
		Professores	5	Professores	1
		Funcionários	5	Funcionários	1
		Alunos	10	Alunos	2
		Pais	11	Pais	1
		TOTAL	34	TOTAL	6
	<i>Escola 3</i>	Gestores	3	Gestores	1
		Professores	7	Professores	1
		Funcionários	6	Funcionários	0
		Alunos	10	Alunos	2
		Pais	12	Pais	1
		TOTAL	38	TOTAL	5
	<i>Escola 4</i>	Gestores	3	Gestores	0
		Professores	6	Professores	1
		Funcionários	5	Funcionários	1
		Alunos	10	Alunos	2
		Pais	17	Pais	1
		TOTAL	41	TOTAL	5

3.4 Organização e análise dos dados

O processo de organização e análise dos dados foi pensado em três momentos:

- 1) Análise dos bancos de dados GERES e NEPO e dos cadernos de campo de cada uma das escolas, a fim de construir descritivamente a caracterização das escolas e de seu entorno, a qual foi revisitada após o término da pesquisa de campo e reconstruída, ampliada e aprofundada, como uma visão mais geral das escolas e seu entorno.

- 2) Análise das entrevistas e organização de temas recorrentes nestas para validação/checagem nos grupos focais.

- 3) Análise dos grupos focais e das entrevistas com líderes dos bairros para revisitação aos temas já levantados, a fim de proceder a complementações, ressignificações e reelaborações necessárias de forma a caminhar para a construção de nossas temáticas analíticas, as quais entendemos como a generalidade do particular, mas sem descartar sua singularidade que é recuperada pela análise dos casos particulares, como sugere Freitas (2007b).

No processo de análise dos dados, e em consonância com o proposto por Bardin (1977), procedemos ao levantamento dos temas recorrentes por meio da exploração do material, agrupando-os a partir de uma pré-análise guiada tanto pelas indicações da literatura quanto pela dedução da pesquisadora, de forma a posteriormente tratarmos mais sistematicamente os resultados, construindo nossas temáticas analíticas.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977, p. 105).

Procuramos, num primeiro momento, fazer uma leitura flutuante nos deixando impactar pelo material analisado e procurando identificar os temas nele presentes para, em seguida, iniciar o processo de organização em temáticas, na qual recortamos trechos dos materiais analisados e os agrupamos a partir de seu significado.

Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados (idem, p. 100).

Optamos por uma análise descritivo-analítica em que buscamos descrever amplamente as escolas e aspectos observados para, a partir disso, extrairmos as temáticas mais recorrentes e delas as dimensões analíticas mais representativas, aspectos desenvolvidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - AS ESCOLAS E SEU ENTORNO SOCIAL: PANORAMA GERAL A PARTIR DOS DADOS

Estudar a disposição espacial das escolas nos parece um importante caminho para a compreensão das relações entre esta instituição e seu entorno, pois nos permite entender como algumas especificidades do território habitado podem afetar e se manifestar no trabalho da escola, na população atendida por ela e na relação que constroem.

Desta forma, e considerando a escolha das escolas da amostra, de sua localização em zonas de vulnerabilidade social, optamos por apresentar inicialmente uma caracterização geral das zonas de vulnerabilidade na cidade de Campinas dos dados da pesquisa do NEPO e, posteriormente, adentrarmos a apresentação descritiva de cada uma das escolas e de seu entorno mais especificamente, utilizando tanto o banco do NEPO e do GERES, quanto dados coletados de nossa pesquisa de campo.

4.1 Características das Zonas de Vulnerabilidade Social do município de Campinas

Optamos por compor uma breve descrição das condições socioestruturais nas Zonas de Vulnerabilidade da cidade de Campinas antes de iniciarmos a caracterização mais específica do entorno de cada uma das quatro escolas de nossa amostragem, a fim de contextualizar de forma geral tal município, tendo em vista a delimitação amostral.

Para tanto, utilizamos os dados provindos da pesquisa domiciliar desenvolvida pelo NEPO em 2007, pela possibilidade de termos acesso a uma caracterização diferenciada em que, para além de dados acerca de sua localização espacial (distribuição de serviços e infraestrutura), temos dados que permitem compreender como as pessoas vivem nessas regiões (percepções acerca da violência e permanência no bairro).

A descrição da infraestrutura urbana, escolaridade e classificação socioeconômica da população, percepção da violência, da disponibilidade de serviços e de acesso à cultura e lazer permite caminhar para uma metodologia que utiliza como variável descritiva do lugar uma concepção mais ampla do que a consideração do Nível Socioeconômico da renda e propriedade, como por exemplo, em Soares, Rigotti e Andrade (2008).

Condições da rua

De forma geral, a infraestrutura urbana no município é bastante satisfatória diferenciando-se mais pelo tempo de ocupação urbana da região, sendo as ocupações mais recentes as que possuem maior precariedade neste aspecto, em decorrência da necessidade de um tempo de regularização para receber o atendimento de serviços públicos. Na Zona de Vulnerabilidade Absoluta, que em geral são áreas de ocupação mais recente do município, temos apenas 40% das ruas pavimentadas e em boas condições, o que contrasta com as demais que têm mais de 80% das ruas nessa condição.

Tipo de moradia

Nas Zonas de Vulnerabilidade Absoluta, Relativa Alta e Relativa Média, aproximadamente 90% dos moradores residem em casas, enquanto que, na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa, 50% moram em apartamentos.

Alagamento

Dos moradores residentes nas Zonas de Vulnerabilidade Absoluta e Relativa Alta, respectivamente 74% e 66% residem a menos de cinco quarteirões de rios, córregos, lagoas, represas ou mangues, o que aumenta o risco de alagamentos e enchentes.

Água, resíduos e esgoto

Dos moradores da Zonas de Vulnerabilidade Absoluta, 6% têm fornecimento de água por apenas algumas horas por dia e apenas 63% do esgoto

é ligado à rede geral, ao passo que 30% utilizam fossas e 5% descartam o esgoto diretamente em córregos.

A coleta de lixo diária é uma condição importante de infraestrutura urbana, não apenas pela condição fitossanitária, mas também por revelar as condições de acesso e distância dos locais. Neste sentido, a coleta de lixo no município é expressiva quando observada segundo as Zonas de Vulnerabilidade, sendo que na Zona de Vulnerabilidade Absoluta apenas 5,4% dos domicílios são atendidos pela coleta diária de lixo. Na Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta, são 36,8% dos domicílios, na Zona de Vulnerabilidade Relativa Média são 52,0% e na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa são 86,1% das residências.

Escolaridade e Classe de consumo

A escolaridade da população é uma variável resumo bastante adequada para identificar a condição socioeconômica dos moradores das diferentes Zonas, pois representa um importante ativo que aumenta a capacidade de enfrentamento da vulnerabilidade social.

Podemos perceber, pela tabela apresentada a seguir, que a moradia em regiões de maior Vulnerabilidade Social representa o convívio com um maior número de sujeitos com menor escolaridade.

Tabela 3: Escolaridade por Zona de Vulnerabilidade (%)

Escolaridade	Zona de Vulnerabilidade Absoluta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Média	Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa
<i>Analfabeto/Primário incompleto</i>	27,8	24,1	17,8	1,7
<i>Primário completo/Ginásio incompleto</i>	29,3	26,4	28,8	11,4
<i>Ginásio completo/Colegial incompleto</i>	20,9	16,7	12,2	10,5
<i>Colegial completo/Superior incompleto</i>	21,1	31,6	26,8	37,9
<i>Superior completo/Pós-graduação</i>	0,9	1,2	14,4	38,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa Vulnerabilidade (NEPO)

Em relação à distribuição dentro de níveis de consumo (organizado pelo padrão ABIPEME), observamos que estes seguem o padrão visto para escolaridade, sendo que, em regiões de maior Vulnerabilidade Social, o pertencimento aos níveis C e D são maiores.

Tabela 4: Classificação de níveis de consumo por Zona de Vulnerabilidade (%)

Classificação	Zona de Vulnerabilidade Absoluta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Média	Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa
<i>E</i>	1,5	0,7	0,1	-
<i>D</i>	31,7	22,4	14,4	4,1
<i>C</i>	56,6	49,8	48,1	25,4
<i>B2</i>	8,5	25	19,6	32,1
<i>B1</i>	1,7	1,2	12,5	26,8
<i>A2</i>	-	0,9	4,2	9,3
<i>A1</i>	-	-	1,1	2,3
<i>Total</i>	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa Vulnerabilidade (NEPO).

Serviços no entorno

O atendimento do serviço público tende a se concentrar nas áreas mais populosas e carentes, que seriam as Zonas de Vulnerabilidade Absoluta e Relativa Alta. Porém, essa lógica não se mantém para todos os serviços.

Enquanto 25% dos moradores da Zona de Vulnerabilidade Absoluta levam 5 minutos⁴² caminhando para chegar a um posto de saúde, apenas 9,9% dos moradores da Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa levam este mesmo tempo, fenômeno que pode ser explicado pela disposição social dos serviços públicos em bairro com maior NSE. Todavia, quando falamos em facilidade de acesso ao serviço, na Zona de Vulnerabilidade Absoluta 14% dos respondentes afirmaram ter muita dificuldade em obter o serviço, enquanto na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa esta proporção chegou a apenas 5%.

⁴² A pergunta acerca do tempo de distância até os serviços públicos mais próximos da residência (a pé) dava apenas 3 opções: (1) Até 5 minutos; (2) De 6 a 10 minutos e (3) Mais de 10 minutos.

A distância em relação à escola pública é uma característica geral de todas as regiões da cidade, pois quase 80% dos respondentes afirmam que as escolas se distanciam em até 30 minutos de suas moradias.

A distância do posto policial da casa dos moradores também é uma característica comum a toda a cidade. Na Zona de Vulnerabilidade Absoluta, mais de 94% dos respondentes declararam levar mais de 10 minutos caminhando de sua residência ao posto policial mais próximo e, na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa, esta proporção se reduz para 79%. Entretanto, ao serem questionados sobre a dificuldade de conseguir o atendimento do serviço, enquanto na Zona de Vulnerabilidade Absoluta 24,4% responderam ter muita dificuldade, na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa a proporção chegou apenas a 7,3%.

Tal fato também pode ser observado no acesso a serviços comerciais, pois enquanto mais de 60% da população residente na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa têm acesso a farmácia em menos de 5 minutos de distância caminhando, na Zona de Vulnerabilidade Absoluta esta distância é encontrada em apenas 25% dos domicílios.

Quando perguntados sobre acreditar ser uma vantagem morar no bairro, o menor índice ficou com a Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta, 70%, seguido pela Zona de Vulnerabilidade Absoluta, 82%. Nas Zona de Vulnerabilidade Relativa Média e Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa, a resposta foi positiva em mais de 95%, destacando-se como razão para a satisfação nas Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta, Média e Baixa, a facilidade da proximidade dos serviços apontados anteriormente, enquanto a Zona de Vulnerabilidade Absoluta aponta como razão a proximidade de parentes e o preço dos terrenos/casas.

Violência

Todas as regiões da cidade indicam a violência como um perigo do bairro, mas a distribuição desta percepção não está associada diretamente à zona de vulnerabilidade de pertencimento, assim como a razão da preocupação não é a mesma.

Tabela 5: Percepção de violência por Zona de Vulnerabilidade (%)

Percepção de violência	Zona de Vulnerabilidade Absoluta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Alta	Zona de Vulnerabilidade Relativa Média	Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa
Sim	66,4	64,6	70,8	50,9
Não há perigo	33,6	35,4	29,2	40,8
Total	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa Vulnerabilidade (NEPO).

Quando a violência é caracterizada por tipos de crime, a condição socioeconômica fica bastante demarcada. Nas Zonas de Vulnerabilidade Relativa Média e Relativa Alta, a percepção de perigo fica em mais de 85% para assaltos, roubos e furtos, enquanto na Zona de Vulnerabilidade Absoluta existe a preocupação em 38% dos respondentes com o tráfico de drogas.

Quando perguntados se alguém do domicílio já foi afetado pela violência, na Zona de Vulnerabilidade Absoluta apenas 10% afirmam já terem sido afetados por um dos tipos, enquanto na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa a porcentagem cresce para 32%. Aqui cabe destacar que pode haver o efeito do encontro de dois mundos distintos, apontado por Saraví (2008), onde a naturalização da violência reduz a capacidade de percepção da mesma.

Outro aspecto que demarca o estigma social das regiões mais pobres é a percepção de que morar no bairro dificulta a conquista de um emprego, acesso a um serviço ou crediário, sendo que 10% dos respondentes residentes na Zona de Vulnerabilidade Absoluta afirmam passar por esta dificuldade.

Lazer e Cultura

A condição de sociabilidade da população, de forma geral, é bastante reduzida, entendida aqui como espaços de convivência, limitando-se à escola (para as crianças e jovens) e ao trabalho (para os adultos). Chama atenção também a pouca participação em eventos culturais, esportivos e de convivência organizativa ou comunitária. Um exemplo disto está na evidência de que o único espaço amplamente frequentado por jovens e adultos, independentemente da região em que vivem, são os *shopping centers*. A frequência nestes espaços é de mais de 60% para a Zona de Vulnerabilidade Absoluta e chega a 92% na Zona de

Vulnerabilidade Relativa Baixa entre os jovens de 15 a 24 anos. Entre os adultos de 25 a 65 anos, é de 48% para a Zona de Vulnerabilidade Absoluta e 78% na Zona de Vulnerabilidade Relativa Baixa.

4.2 Apresentação da escola e seu entorno

Para a compreensão mais detalhada do entorno da escola, optamos por localizá-la em seu respectivo setor censitário e, como já evidenciado no capítulo metodológico, delimitamos não só o do logradouro das instituições como aqueles que estivessem no raio de 1km deste, pois como nos alerta CID (2009, p. 45):

As diferenças de acesso a bens e recursos são essenciais para se pensar nos efeitos do território [...] Assim como o território age na composição das oportunidades educacionais, ele também vai influenciar na composição da escola, em sua organização, segurança e composição dos profissionais e alunos nela envolvidos.

A apresentação das escolas e de seu entorno é composta pelos dados provindos da pesquisa domiciliar do NEPO (2007), alguns dados provindos dos questionários aplicados pelo projeto GERES e pela pesquisa de campo realizada entre agosto de 2010 e janeiro de 2012, a qual abarca o roteiro de caracterização (Infraestrutura e aspectos Pedagógicos) feito junto às escolas (2010) e a observação, entrevistas semiestruturadas e grupos focais realizados.

4.2.1 ESCOLA 1

A Escola 1 está localizada na Zona de Vulnerabilidade Relativa Média, em um bairro já consolidado da cidade e de localização mais central, cujo acesso se dá através de importantes avenidas da cidade.

É uma escola de boa fama, segundo seus funcionários e outros sujeitos ligados à rede municipal de ensino, a exemplo de Orientadores Pedagógicos e Professores de outras unidades escolares. Tem um amplo espaço físico e, durante o período de observação, passou por uma ampla reforma, inclusive com a

construção de mais um anexo com 4 salas de aula e pátio, o que, todavia, não contemplou a dimensão adequada e necessária para a reforma da escola, que, segundo observado e declarado pela equipe gestora, precisaria também reformar seu prédio antigo, incluindo banheiros, troca de pisos, portas, pintura e mobiliário (carteiras, quadros, armários etc.).

A escola conta com uma equipe pedagógica de baixa rotatividade, com tentativas de trabalho coletivo e propostas para engendrar uma boa relação com as famílias/bairro, a fim de alcançar formas de trabalho mais significativas.

[Sobre como o entorno poderia ajudar a escola em seu trabalho] Participando mais, não só nos picos dos problemas, mas no dia-a-dia. Vivenciando politicamente, mas com uma política correta, pura, sem partidatismo e sem querer tirar proveito... Em prol do coletivo.

[...]

Estou percebendo que se você se dispõe a fazer projetos bons e convidar a comunidade, ela vem, participa, gosta e volta depois. Haja visto a festa junina, eu estou aqui há quase 10 anos e cada ano vem mais gente participar... Então aos poucos a gente vai saindo daquela meta de chamar pai só para dar "pito". Vamos chamar sim quando tiver que dar "pito", mas temos que chamar também para coisas mais gostosas e agradáveis e aos poucos estamos conseguindo mudar, mesmo na reunião de família e educadores. [...]

(Grupo Focal, Escola 1 – Gestor)

O BAIRRO

O bairro em que se localiza a escola possui boa infraestrutura urbana, com fácil acesso a serviços públicos e comerciais, a qual é citada pela maioria dos entrevistados ao explicar porque considera que o bairro é bom para se viver.

[...] Porque é perto de tudo. Tem muito comércio, é perto de bancos, é um bairro sossegado (Entrevista, Escola 1 – Professor 3).

Sim, desde a localização a movimentação de pessoas, o que ele oferece... Ele tem os entraves que um bairro da região urbana tem, que é excesso de trânsito, situações de violência, mas por um outro lado é um bairro que te coloca em contato com a maioria das coisas que a cidade oferece, em termos de cultura, saúde... Não é um bairro que fica alheio aos acontecimentos (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).

[...] Porque você tem facilidade em se locomover, facilidade em pagar conta, supermercado, tem tudo próximo, lojinha de conveniência, bastante lanchonete se quiser pegar um lanche, farmácia... É tudo bem próximo (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 2).

Considerando [a cidade de] Campinas este é um excelente bairro, porque tem baixa criminalidade, perto do hospital, perto do centro, acesso ao shopping e mercado. O que você precisar é coisa de cinco a dez minutos de casa (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 8).

Em relação à infraestrutura, todas as ruas são pavimentadas, embora 97,1% dos respondentes à pesquisa domiciliar fizessem referências aos buracos das ruas. O fornecimento de água é contínuo, há coleta de lixo mais de uma vez por semana e o esgoto de todos os domicílios está ligado à rede de tratamento e afastamento da cidade. A maioria dos respondentes declara desconhecer a existência de mangues, lagos, córregos ou lagoas nas proximidades, o que evidencia a pouca probabilidade de alagamentos.

Quanto às condições do domicílio, 100% dos respondentes moram em casas, dos quais 76,5% declaram que a construção e terreno da moradia são próprios e os demais residem em imóveis alugados, não havendo nenhum que declarou residência em imóvel cedido por outros ou fruto de ocupação.

De forma geral, o bairro tem ampla oferta de serviços: para andar até a farmácia mais próxima de sua residência 79% dos respondentes levam apenas até dez minutos.

Em relação aos serviços públicos, os mais próximos são o transporte e o ensino: 100% dos respondentes levam no máximo cinco minutos para ir de sua casa, andando, até o ponto de ônibus mais próximo; 74% levam até dez minutos para ir até a creche (pública ou filantrópica) mais próxima e 44,1% até dez minutos para chegar até a escola pública mais próxima. Em relação aos serviços de saúde pública e posto policial a proximidade diminui, pois 91,2% das pessoas declararam levar mais que dez minutos para chegar até o posto de saúde mais próximo, e 100% mais de dez minutos para ir ao posto policial.

Quanto à percepção do acesso ao atendimento nos serviços públicos, o bairro é bem atendido, exceto e comumente para todo o município. Em relação ao atendimento policial, 35,3% têm muita dificuldade em conseguir serviço de polícia e 41,2% pouca dificuldade, sendo que ninguém respondeu não ter dificuldade. Para os demais serviços, 100% dos respondentes têm pouca ou nenhuma dificuldade em conseguir serviços de transporte coletivo; 94% têm pouca ou nenhuma dificuldade para conseguir serviços de posto de saúde; 79% têm pouca ou nenhuma dificuldade em conseguir serviço de creche (o restante desconhece a

questão possivelmente por não ter crianças nesta idade); 79% têm pouca ou nenhuma dificuldade em conseguir serviço de escola pública (o restante também desconhece a questão).

Quando perguntados sobre aspectos relativos ao bairro, 100% dos respondentes acham vantajoso viver ali, dos quais 76,5% exatamente em função da proximidade dos serviços mencionados anteriormente. Ainda em relação a aspectos relacionados à sua percepção em relação ao bairro e às vantagens em manter residência neste, é unânime, entre os respondentes, a não associação à residência no bairro de dificuldade no mercado de trabalho ou com aquisição de crédito. Em relação à percepção da segurança, 67,6% dos respondentes veem perigo em morar no bairro, para 87% destes em decorrência de roubos. Entretanto, é importante ressaltar que 85,3% declararam que nunca ninguém da residência foi afetado pela violência.

Nesta perspectiva, é relevante evidenciar o aspecto do tráfico de drogas que, mesmo não tendo sido citado por nenhum respondente da pesquisa domiciliar como um perigo, a percepção dos sujeitos da pesquisa é de que existe, embora não represente um problema mais sério para a escola.

Neste sentido, em conversas com o vigia⁴³ da escola, ele comentou que tiveram que mudar a entrada da instituição para o portão central, pois havia pessoas passando drogas na esquina e isso era perigoso, já que jovens da escola ficavam em grupos naquele lugar (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010). As falas de muitos entrevistados, como as transcritas a seguir, indicam que é um aspecto observado como existente, mas não se manifesta de forma decisiva no bairro, ficando velado e não se estabelecendo como poder paralelo determinante.

Se as crianças morassem num bairro que tem tráfico de drogas, aqui tem mas é mais pontual, se elas morassem num bairro que é dominado pelo tráfico, com problemática mais intensiva com drogas e pobreza talvez sim [morar em outro bairro geraria um futuro diferente às crianças]. Muitas crianças desses bairros param de estudar muito mais cedo porque têm que cuidar dos irmãos menores, porque as famílias estão mais desestruturadas, não que a gente não tenha aqui, mas fica mais diluído e mascarado [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 1).

⁴³ Para garantir o anonimato dos sujeitos, optamos por colocar todas as referências a partir do cargo/função/papel ocupado por estes e não respeitando a diferenciação por gênero, sendo todas as menções no masculino, exceto quando relacionadas a episódios descritivos referentes a pais/mães e alunos(as).

Também porque, por exemplo, no entorno da escola a gente não tem droga, a gente não tem roubo, a gente não tem violência e em outros bairros tem e principalmente na porta da escola. A gente não tem isso aqui (Entrevista, Escola 1 – Professor 4).

Quanto à constituição socioeconômica do bairro, 91,2% declaram saber ler e escrever. A maioria dos respondentes (58,8%) tem como nível de escolaridade o primeiro ciclo do ensino fundamental, embora 14,7% se declarem analfabetos ou com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental incompleto; 17,6% afirmam ter completado o Ensino Médio ou Iniciado o Superior e 8,8% ter completado o Ensino Superior.

Ao se olhar especificamente para a escolaridade das mães⁴⁴ a partir do questionário aplicado aos pais/responsáveis pelo GERES, evidencia-se uma configuração diferenciada, pois as famílias atendidas pela escola estão em melhor posição em relação à escolaridade que os demais moradores do entorno social próximo à escola, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 6: Escolaridade da mãe Escola 1

Escola 1	
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série	5,9%
Terminou a 4ª série	15,1%
Terminou a 8ª série	27,7%
Terminou o Ensino Médio	37,0%
Terminou a Faculdade	14,3%
Não sabe	,0%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do questionário de pais do GERES

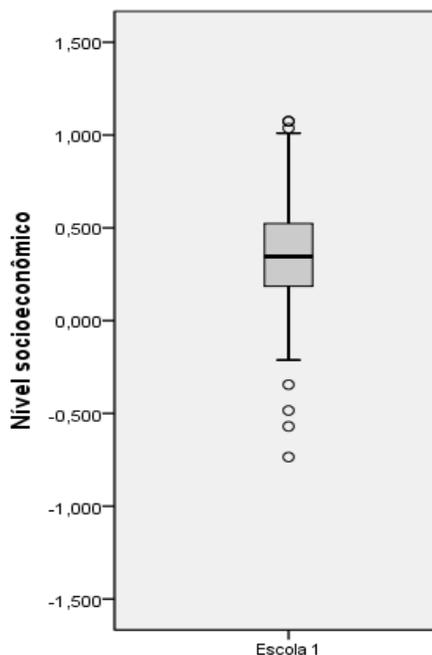
Outro aspecto importante para compreendermos a questão socioeconômica é sua localização em termos econômicos (de consumo). Neste sentido, 73,5% dos respondentes podem ser classificados, segundo o padrão ABIPEME⁴⁵, como pertencentes à classe C e 23,5% à B2.

⁴⁴ Estamos tomando especificamente a escolaridade da mãe, pela indicação da literatura sobre sua forte influência no desenvolvimento dos filhos e maior peso que a do pai (BROOKE; BONAMINO, 2011).

⁴⁵ O padrão ABIPEME foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado com a finalidade de classificar a população em categorias segundo padrões de consumo.

Tomando o índice de nível socioeconômico⁴⁶ elaborado pelo GERES, teríamos o NSE médio das famílias atendidas pela escola igual a (0,30), sendo a média da rede estudada igual a (-0,16).

Gráfico 1: NSE Escola 1



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados do questionário de pais do GERES.

Pudemos observar, permanecendo no portão da escola durante a entrada e saída das crianças, o que foi confirmado pelo vigia da escola, que a maioria não vem caminhando para a escola, mas chega em carros e vans particulares ou ônibus escolar público (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010). Segundo um dos inspetores, o ônibus escolar já faz o transporte das crianças para aquela escola há 30 anos, percorrendo todo o bairro (Diário de Campo, Escola 1, 17/08/2010).

Ainda a partir de nossas observações, vimos que vários alunos possuem e utilizam celular, tanto na entrada, como no intervalo e na saída e muitos estavam com tênis colorido acompanhando a moda atual, sendo a maioria “NIKE”, que é

⁴⁶ A variação utilizada é de -1,5 a 1,5.

uma marca famosa e de custo mais elevado (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010).

Este padrão é confirmado também por vários entrevistados, dentre eles o líder comunitário, que afirma ser o nível do bairro da escola diferente dos outros “[...] Não que aqui sejam milionários, não são, mas têm um padrão de vida legal” (Entrevista, Escola 1 - Líder Comunitário). E o professor que afirma: “[...] Muitos professores talvez não morem em situações de conforto que alguns alunos nossos têm” (Entrevista, Escola 1 – Professor 6).

Um outro aspecto que chama a atenção entre as respostas à pesquisa domiciliar é que 100% dos respondentes declararam que as crianças que não estão na escola ficam em casa com o pai ou a mãe, o que evidencia a possibilidade de um acompanhamento e supervisão adulta cotidiana, diferente da realidade de muitas famílias que, pelas condições materiais de subsistência, colocam a criança sob a tutela de outras pessoas ou mesmo sem nenhum acompanhamento adulto fora do período escolar. Aspecto corroborado por muitos pais/responsáveis entrevistados ao declararem que acompanham as crianças tanto na orientação/ajuda às atividades escolares, quanto saindo para passeios.

Em relação às organizações sociais do bairro, segundo um inspetor, não há atividades conjuntas da escola com a comunidade e ao ser perguntado se haveria alguma ONG no bairro ele disse que não (Diário de Campo, Escola 1, 17/08/2010). A Equipe Gestora informou a existência de uma associação de bairros atuante e uma igreja católica. Segundo ela, a maior parte do bairro é católica e frequenta aquela igreja situada na rua da escola, onde as crianças vão à catequese. No entanto, ao procurarmos estas lideranças para a entrevista, conseguimos o contato com a igreja católica, mas não com a associação do bairro da qual sequer obtivemos o telefone, mesmo buscando pela internet, lista telefônica e junto às instituições do bairro. Em entrevista com o representante da igreja, este informou que a associação já não estava mais atuante.

Um aspecto interessante da interação da escola com o bairro é que este possui uma quadra de esportes, localizada ao lado da escola, onde se desenvolvem várias atividades, inclusive, após negociação com a comunidade, a

escola pôde realizar aulas de educação física neste espaço, especificamente aulas de vôlei e natação.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A Escola foi fundada em 1967 e atende por volta de 950 alunos do Ensino Fundamental, sendo doze turmas do primeiro ciclo e dez do segundo ciclo. Possui dois períodos de aula (matutino e vespertino) e contempla em seu quadro aproximadamente cinquenta professores, trinta funcionários e equipe gestora completa, com diretor, vice-diretor e orientador pedagógico.

As aulas do período matutino iniciam às 7h00 e do período vespertino às 13h00, e, por volta de dez minutos após o horário de entrada, o portão é fechado e os alunos que chegam atrasados têm que entrar pelo portão da secretaria e registrar o atraso.

A saída dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental durante o período inicial de coleta de dados era às 17h00⁴⁷, entretanto, segundo um dos inspetores, até às 18h30 era comum ainda haver crianças na escola esperando pelos pais os pais. Perguntado se eram crianças de outros bairros mais distantes, ele respondeu que eram crianças do próprio bairro (Diário de Campo, Escola 1, 17/08/2010). Esta informação pudemos comprovar em outro dia em que, ao conversarmos com crianças que estavam além do horário (17h40), todas disseram morar no bairro e ir embora andando (Diário de Campo, Escola 1, 23/08/2010).

A estrutura física da escola conta com Secretaria, Sala da Direção, Sala da Orientação Pedagógica, Cozinha de funcionários, Sala de professores, Refeitório, Cozinha, Salão com palco teatral, Arena, Biblioteca, Laboratório de Ciências, Estufa, Laboratório de Informática, Horta, Quadra de Esportes, Campinho de terra, Área com brinquedos (balança, escorregador etc.), pátios coberto e descoberto e uma ampla área em torno de toda a escola com muito espaço arborizado. Entretanto, durante o período de observação⁴⁸, vimos que a maioria destes

⁴⁷ Após mudanças engendradas pelo poder público municipal, muitas escolas aumentaram sua jornada a partir de 2011, só não havendo o acréscimo às escolas com período intermediário.

⁴⁸ Assim como evidenciado anteriormente embora constantes, os dias de observação em cada uma das escolas eram aleatórios de forma a fugir de alguma possível rotina.

espaços está em mau estado de conservação e, em alguns casos, também de limpeza, assim como nem todos são utilizados, como é o caso do espaço com brinquedos que se encontra desativado e utilizado como depósito de materiais. Já os Laboratórios de Ciências, Informática e o Salão com Palco Teatral foram utilizados como salas de aula até meados do segundo semestre de 2010, em decorrência da reforma e, após este período, não presenciamos utilização, exceto do Salão, mas para exibição de filme.

Vale ressaltar que durante a observação presenciamos o uso da biblioteca, com empréstimo de livros às crianças, e da Arena com apresentações pelas turmas e ensaio preparando festas da escola abertas à comunidade, além da utilização para filmes e música por alguns professores.

A relação geral entre os alunos e a maior parte da equipe da escola é boa e acessível. Um exemplo disso foi o dia em que, enquanto eu conversava com a diretora, uma aluna foi levar um esmalte para ela, que agradeceu, explicando que adorava cores diferentes de esmaltes e conversava sobre isso com as meninas (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010).

Observamos que as crianças e adolescentes gostam de frequentar a escola e possuem liberdade tanto de trânsito, pois transitam de forma descontraída e têm acesso aos diversos espaços, quanto em relação aos funcionários e professores com os quais conversam e brincam. Isto que não é bem visto por todos, havendo professores e inspetores que consideram que a escola deveria ser mais organizada e estabelecer limites mais rígidos.

Um dos principais motivos de reclamação entre professores e inspetores é a indisciplina dos alunos, aspecto já levantado pela equipe gestora durante o processo de resposta ao roteiro sobre as condições da escola. Ao dizer quais seriam os pontos negativos que atrapalhariam a aprendizagem dos alunos, pontua a desestruturação dos professores frente à indisciplina como um dos pontos, evidenciando a percepção que os docentes consideram a gestão como única responsável pela questão disciplinar e que sua posição deveria ser punitiva, com suspensão e expulsão dos alunos “problemáticos”.

Este aspecto fica evidente quando, por exemplo, durante uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), enquanto os professores debatiam os casos de indisciplina, um deles falou que achava que deveria haver punição na escola, utilizando como argumento em favor de sua opinião, o radar. Enquanto não existia, as pessoas não respeitavam as regras de velocidade, mas ao passar a existir e ter multa associada, acarretava como comportamento das pessoas o respeito ao limite estabelecido (Diário de Campo, Escola 1, 30/09/2010).

Notamos que os professores corroboram a percepção da equipe gestora acerca deles ao acharem que a escola deveria impor regras mais rígidas, com punições às transgressões. Entretanto, este não é o único aspecto apontado por eles, que também associam o problema da indisciplina às famílias, que cada vez menos colocam limites às crianças.

Durante um intervalo, enquanto os professores conversavam, ao comentarem que os alunos estão muito desrespeitosos, um professor disse que preferia lidar com problema de aprendizagem que com falta de respeito, recebendo a concordância dos demais e a complementação por outro professor, o qual comentou que os pais vão contra o professor e em favor de seus filhos. Neste momento, um outro professor comentou que as crianças cada vez mais testam seus limites e o professor de educação física complementou dizendo que jamais fez isso, sendo que se recebia alguma reclamação da filha a repreendia. Por fim, o professor que iniciou a discussão retomou a palavra e disse que estava se aposentando e que achava isso bom, pois se continuasse pegando alunos assim acabaria perdendo o cargo por perder a cabeça e bater em um deles (Diário de Campo, Escola 1, 28/10/2010).

Durante o período observado, algo ficou muito claro: cada dia nesta escola é sempre muito agitado. Víamos alguns conflitos entre crianças sem ninguém ajudar ou orientar, havendo muitos casos em que as crianças iam direto à direção pedir auxílio, a qual sempre estava disponível e aberta a ajudar.

Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e o diretor não para um minuto, resolvendo situações administrativas, comportamentais (atendimento e resolução de problemas de alunos, desde os simples aos mais complicados) e atendendo pais quando necessário. Não foram incomuns os dias em que o diretor não almoçou por não ter tempo de deixar a escola e fazer seu horário de refeição. Em grande parte dos dias, ele chega pela manhã e só sai da escola após às 19 horas. Isso acaba gerando uma centralização na figura do diretor que fica

sobrecarregado e retira dos demais a necessidade de lidar e solucionar questões que poderiam ser resolvidas sem a intervenção direta da direção.

Na escola há reforço escolar e as crianças do 1º ao 5º ano vêm para o reforço, voltam para casa e são trazidas novamente para a aula. Segundo o secretário da escola, os pais trazem e buscam as crianças (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010), o que evidencia a atenção deles e a possibilidade de acompanhamento das atividades dos filhos.

Os professores, de forma geral, mantêm um clima calmo entre si. Durante os intervalos, há sempre lanche coletivo na sala dos professores, em que a cada dia um se responsabiliza pelo lanche. Entretanto, percebemos certa diferenciação entre os professores mais antigos e os mais novos.

Exemplos dessa diferenciação se deram tanto no comentário de um professor adjunto que estava na unidade há menos de um ano e que achava que a escola tinha um clima não amigável entre as pessoas (Diário de Campo, Escola 1, 17/08/2010), quanto durante a conversa entre dois professores sobre os critérios para remoção, em que um deles disse achar errado um professor recém chegado à escola ter conseguido vaga lá com apenas três meses de prefeitura, enquanto outros com vários anos não conseguiam (Diário de Campo, Escola 1, 25/11/2010).

Algo que nos chamou a atenção, assim como nas outras escolas, foi a ausência de professores. Tanto o vigia quanto um dos inspetores, já nos primeiros dias de observação, comentaram que há muita ausência por parte dos professores (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010). Informação comprovada durante todo o período em que permanecemos na escola, pois em muitos dias ao menos um professor faltava, ocorrendo casos em que, por não ter substituto para assumir a função, as turmas eram dispensadas. Todavia, é importante esclarecer que esta dispensa sempre era feita com antecedência, já que os professores sempre avisam dias antes quando irão se ausentar e, em casos inesperados (saúde, acidente, dentre outros), o professor adjunto assumiu a sala.

Vale esclarecer que o cargo de professor adjunto foi criado pela prefeitura numa tentativa de atuar na questão, já que este professor substituiria as ausências

dos professores responsáveis pelas turmas. Entretanto, observamos que além de ser insuficiente em número, nem sempre estes professores têm a carga horária voltada para a sua disciplina de especialidade, como é o caso de um professor adjunto que, embora seja professor de Português, substitui qualquer disciplina. Este professor relatou o caso de um professor de matemática de outra escola que assumiu toda a carga horária da disciplina de Português em turmas da escola, em decorrência de uma licença saúde do professor titular do cargo (Diário de Campo, Escola 1, 17/08/2010).

Durante a observação procurou-se saber quantas pessoas da escola são moradoras do bairro, entretanto apenas o vice-diretor, o professor readaptado que trabalha na secretaria e um cozinheiro moram no bairro, embora alguns professores morem na região.

A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO NA ESCOLA 1

Durante o processo de resposta ao questionário das condições da escola, a equipe gestora apontou como ponto positivo da unidade, por contribuir para a aprendizagem dos alunos, a relação com a comunidade e o diálogo entre todos os segmentos (gestores, professores, alunos, funcionários e pais/responsáveis – entre eles e com os demais). De forma geral, observamos que a relação entre a Escola e seu Entorno se restringe bastante ao contato com as famílias que, em maioria, participam das reuniões de pais e mestres e de festas promovidas na e pela escola (ainda que com auxílio das famílias constituintes das comissões de cada evento⁴⁹ e de instâncias colegiadas da escola) e, em minoria, participam do Conselho de Escola (CE) e da Comissão Própria de Avaliação (CPA)⁵⁰. Na realidade, acaba sendo o mesmo grupo que atua nas duas instâncias colegiadas, participando mais ativamente em vários momentos da escola.

Não presenciamos ou soubemos, durante o período de observação, de nenhuma parceria entre a escola e outras instâncias do bairro como Igrejas,

⁴⁹ Esta escola apresentou a particularidade de se organizar em comissões, as quais ficam responsáveis por pensar e organizar os eventos anuais da escola como jogos interclasses, festas, desfile, dentre outros.

⁵⁰ Instância da Avaliação Institucional Participativa.

Associação de Bairro ou outras possíveis lideranças. Exceto o uso da quadra de esportes do bairro pela escola e do campinho de terra da escola para jogos de futebol por pessoas do bairro aos finais de semana, uma prática, segundo o diretor da escola, acordada antes da construção da escola. Isso porque a escola foi construída na área utilizada pelos moradores como campo de futebol, os quais só concordaram com a construção desde que o campo pudesse ser usado aos finais de semana.

Aspecto corroborado pela declaração do líder comunitário entrevistado, o representante da igreja católica, que afirmou:

A escola e a igreja não tem muita relação não. [...] A Igreja já fez algumas missas lá, mas nós fomos procurá-los e pedimos, porque o espaço lá é maior. Agora a escola fica aberta de sábado e domingo, mas é mais homens que ficam jogando bola, não são atividades para as crianças. [Mas a escola já chamou para atividades?] Não, isso não. [...] Só quando tem festa junina que fica aberta para todos, mas em atividades outras ou reuniões não, só em festa mesmo... (Entrevista, Escola 1 – Líder Comunitário).

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, há a preocupação em propor atividades para melhorar a relação entre família e escola, sem se ampliar esta relação para além das famílias. Exceto no plano de gestão, no qual se evidenciou a preocupação em “Promover a dinâmica já estabelecida nas reuniões de CPA visando garantir a continuidade dos diálogos e encaminhamentos para o Conselho de Escola e Comunidade”. Porém, não sabemos ao certo se a comunidade anunciada não é entendida também apenas como as famílias.

Algo bastante marcante em relação à participação das famílias na escola (em especial as que compõem o Conselho e a CPA) é que elas estão junto à equipe gestora na organização de diversas atividades, como festas e ações para melhoria de algum aspecto, como evidenciado nos trechos extraídos de nosso diário de campo:

No início do período eu fui até a secretaria e uma mãe chegou para ajudar no recebimento do dinheiro da formatura, sua filha chegou um pouco depois vindo da sala de aula e perguntou à mãe se ela viria todo mês. A mãe respondeu “Se precisar eu venho”, se disponibilizando a estar na escola em caso de necessidade (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010).

O diretor relatou que o Conselho organizou a venda de pizzas para arrecadar dinheiro para as novas roupas do grupo de fanfarra da escola (Diário de Campo, Escola 1, 23/08/2010).

Vi um grupo de mães que estavam na escola para auxiliar as crianças a experimentarem as roupas que haviam chegado para a fanfarra e, ao perceberem que os tamanhos estavam errados, começaram a se mobilizar para fazer ajustes (Diário de Campo, Escola 1, 23/08/2010).

Em relação à representatividade do Conselho nas decisões da escola, fica evidente o respeito àquelas tomadas coletivamente. Desde a aprovação do desenvolvimento da presente pesquisa na escola, que só foi confirmada pelo diretor após submissão ao Conselho, até a discussão e desenvolvimento ou não de ações para melhoria da escola. Podemos citar, como exemplo, o caso da proposta do diretor de utilizar recursos do caixa da escola para reformar os banheiros de alunos que não foram abarcados pela reforma aprovada pela prefeitura, mas que não o fez por respeito à decisão do Conselho que entendia que a prefeitura é a responsável pela reforma e não a escola individualmente (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010).

No que tange à visão da família pela escola, durante o período de observação, chamou-nos a atenção a percepção de alguns professores e funcionários de que algumas atitudes e problemas das crianças têm relação direta com a composição, organização e características das famílias. As questões de aprendizagem, indisciplina e comportamento social são comumente associados à estrutura da família (com quem a criança mora); dinâmica familiar (existência ou não de responsáveis voltados aos cuidados da criança e assistência às atividades da escola) e perfil dos responsáveis (a partir do comportamento e temperamento dos pais acreditam compreender o comportamento das crianças).

Um exemplo do que observamos se deu quando uma aluna entrou na sala dos docentes e conversou com seu professor. Após a saída da menina, o professor comentou com os demais que achava estranho a menina vir com roupa curta por baixo do uniforme e na hora da saída tirar o uniforme e mostrar a barriga. Quando, na reunião de pais, conheceu a mãe dessa menina, a qual estava com uma blusa curta e uma saia que ao, sentar “dava para ver tudo”, concluiu que com uma mãe assim não poderia ser diferente (Diário de Campo, Escola 1,

30/08/2010), fazendo associação direta entre o comportamento da mãe e o comportamento a esperar da filha.

Todavia, vale explicitar que nem todos os professores traçam esta relação entre as características da família e aspectos da criança de forma clara, embora manifestem a percepção de que o maior envolvimento da família em relação às crianças colabora para um melhor desempenho escolar dos alunos, como explicitado pelo professor, que declarou:

[ao falar em aspectos que favorecem o desempenho] [...] então eu acho que além de acompanhar na lição de casa, além de comparecer às reuniões de pais, [eles devem] procurar o professor para saber um pouquinho como esse processo se dá. Isso para todo mundo que tem filho (Entrevista, Escola 1 – Professor 1).

Compondo a análise da escola em relação às famílias, fica clara a percepção desta de que, quando a família se volta em atenção e auxílio à criança, a vida escolar tende a ser mais positiva, havendo inclusive a iniciativa da escola por orientar a ação dos pais.

Durante o intervalo um professor relatou que estava na escola há nove anos (não corridos) e que amava muito ser professor, mas achava que a escola mudou muito e que as famílias também, não estando tão atentas às crianças, sendo necessário em todas suas reuniões dizer aos pais que “não é só colocar no mundo, tem que cuidar” (Diário de Campo, Escola 1, 23/09/2010).

Outra confirmação da observação anterior foi presenciada durante o último Conselho de Classe do ano, em que um professor comentou que havia um menino em sua sala com muitos problemas e, após a família assumir os encaminhamentos da escola, inclusive procurando ajuda nas áreas de saúde e psicologia, houve uma grande melhora. Análise corroborada por outros professores, que afirmaram que as famílias têm mostrado dificuldade em lidar com as crianças em casa, gerando a necessidade de a escola estar orientando estas famílias, pois, infelizmente, nem sempre elas querem mudar a atitude em relação aos filhos, sendo comum a falta de limites, uma vez que permitem à criança fazer tudo aquilo que quer (Diário de Campo, Escola 1, 6/12/2010).

A relação da escola com o entorno, em especial com as famílias, é de forma geral tranquila e amistosa. Todavia, alguns funcionários da secretaria do período vespertino manifestam certo desgaste nessa relação. Eles evidenciavam constante impaciência em relação às atitudes dos pais e durante todo o período tinham novas histórias acerca de seus conflitos com estes.

Após as mães irem embora da secretaria, o assistente de gestão disse que a comunidade da escola era muito difícil. Ele perguntou "Você está vendo isso?" (se referindo às mães que estavam indo embora depois de resolverem algumas questões com a direção e definirem algumas tarefas) "Acha que é para melhorar a escola? Que nada! São cabo eleitoral... Só estão aqui para fazer média". (...) Ao perguntar se o funcionário era do bairro para conversarmos sobre, ele respondeu: "Graças a Deus não, pois não iria suportar..." (Diário de Campo, Escola 1, 30/08/2010).

4.2.2 ESCOLA 2

A Escola 2 está localizada em uma Zona de Vulnerabilidade Absoluta, às voltas de bairros provindos de ocupação. Entretanto, seu bairro de pertença é pequeno, já consolidado e, de forma geral, em melhor situação socioestrutural do que a Zona a que pertence.

Cabe ser destacado que a escola não recebe somente alunos de seu bairro, havendo alunos dos diferentes bairros como pode ser percebido pelas falas do gestor e do funcionário destacadas a seguir:

[Ao falar sobre o bairro da escola] [...] Agora os bairros em volta têm alguns lugares mais complicados pela questão do tráfico que acaba afetando também, porque o bairro da escola é muito pequeno, se você for parar para pensar são cinco ruas. Os alunos que vêm para cá são de outros bairros também; pelo georreferenciamento (Entrevista, Escola 2 – Gestor 3).

Aqui são três bairros e você vê a diferença dos alunos que moram ali embaixo dos que moram aqui no bairro da escola e até no outro. São comunidades completamente diferentes, você vê que são mais carentes, têm mais dificuldade, a família é um pouco mais distante, os outros são mais próximos e o poder aquisitivo é maior (Entrevista, Escola 2 – Funcionário 5).

Segundo conversas informais com funcionários, professores, diretor e alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, assim como pelas entrevistas e grupo focal realizados, a escola tem boa fama e é procurada por famílias de toda a região, sendo a demanda por vagas maior que a oferta. Em um dos dias de observação, o secretário comentou que, exatamente por ser bem vista pela comunidade, tem famílias que “até falsificam comprovante de residência” para poder matricular as crianças na escola. Ele afirmou que, como o bairro da escola é envelhecido, há muitas crianças dos bairros próximos na escola, sendo providas principalmente de um bairro de ocupação que, por problemas com o proprietário da terra, não possui nem escola, nem posto de saúde (Diário de Campo, Escola 2, 2/08/2010).

[...] É uma briga. Porque eles vão saber do outro se a escola é boa e perguntam para a comunidade. Teve um pai que veio matricular [uma criança] há pouco tempo e nem sei de qual cidade... Para saber em qual escola matricular [o filho] ele foi perguntar para pessoas da comunidade sobre quais escolas tinha... Deu sorte porque não pode escolher qualquer uma, tem a abrangência, mas ele veio falar que só falaram bem da escola; da qualidade, da organização, da disciplina dos alunos... E tem pais que vêm e não podem devido à área de abrangência e isso é um sufoco para a gente, porque eles não se conformam e vão para o Conselho Tutelar... Às vezes encaminhamos para o NAED porque não temos vaga. É um sufoco... (Grupo Focal, Escola 2 – Gestor).

*[...]
Vou falar em números. Quando chega janeiro... No ano de 2010 eu contei, fiz cadastro do primeiro ao nono ano de pessoas que queriam vir, fiz de 400 pessoas querendo vagas aqui na escola. Aí eu faço a pergunta do porquê eles querem trazer seu filho e reafirmo o que a gestora disse, primeiro eles dizem que a qualidade do ensino daqui é muito boa, a organização é muito boa e eles se sentem seguros com os filhos aqui na escola porque sabem que tem um pessoal que cuida muito bem disso. Você não vê nossos alunos na rua e nem portão aberto e aluno saindo e entrando na hora que bem entende... A escola é muito limpa e tem outros atrativos como projetos, informática... E isso conta muito na comunidade. Este ano de 2011 eu fiz 248 cadastros e aí você já mede o problema que a gente tem de gerenciamento desses cadastros... (Grupo Focal, Escola 2 – Funcionário).*

A escola conta com uma equipe pedagógica de baixa rotatividade, com tentativas de trabalho coletivo e proposta de participação da comunidade/famílias, principalmente na CPA e através da retomada de atividades abertas, como festas, as quais haviam sido abandonadas pela escola, mas foram reivindicadas pelas famílias e alunos em reuniões da CPA.

[Debatendo a influência da comunidade na escola] [...] [Gestor] É parte integrante da escola e deve ser, pois é uma das coisas que a gente está vendo na CPA e está fazendo uma pesquisa exatamente para isso, para conhecer essa comunidade e ver se a escola está inserida e vice-versa. A escola está inserida na comunidade e a comunidade está inserida na escola (Grupo Focal, Escola 2).

[...]

[Ao retomar a fala do professor que citou a volta de festas abertas] [...] [Pai/Responsável] Então esse negócio da festa que o professor estava falando, até que quando a gente pensou no ano passado de fazer, foi para trazer esta comunidade, que não faz parte da nossa escola [que não participa], para dentro da escola. [...] (Grupo Focal, Escola 2).

[...] Como eu estava te dizendo, a gente não estava mais fazendo festas abertas aos sábados, mas teve a festa da primavera e eles amaram e ficaram falando bem e pediram para ter de novo. Foi bem positivo e abre [a escola] para a comunidade de uma forma geral (Entrevista, Escola 2 – Gestor 1).

O BAIRRO

O bairro em que se localiza a Escola 2 possui boa infraestrutura urbana, com fácil acesso a serviços públicos e comerciais, sendo uma região que se expandiu e valorizou nos últimos anos.

Em relação à infraestrutura, segundo dados da pesquisa domiciliar feita pelo NEPO (2007), todas as ruas são pavimentadas e 100% dos respondentes consideram as ruas em boas condições. O fornecimento de água é contínuo, há coleta de lixo diária e 81,6% dos respondentes têm esgoto ligado à rede de tratamento e afastamento da cidade. Um percentual de 76,3 % declara haver no bairro a existência de mangues, córregos, lagos e lagoas, o que evidencia maior probabilidade de alagamentos no bairro, entretanto 79% declaram ter sua residência a uma distância maior que 10 quarteirões desses pontos, demonstrando que, no entorno próximo à escola, o risco de alagamento é menor que nos logradouros um pouco mais distantes.

Entre os respondentes, 55,3% moram em construção e terreno próprios, sendo o restante alugado.

Quanto aos serviços públicos, 65,8% dos respondentes levam no máximo cinco minutos para irem de casa caminhando até o ponto de ônibus mais próximo, e 34,2% até dez minutos, o que demonstra o fácil acesso a este serviço. Em relação à área educacional, 65,8% das pessoas levam até dez minutos de sua casa até a creche (pública ou filantrópica) e 68,4% mais de dez minutos para chegar andando até a escola pública mais próxima.

Em relação ao serviço de saúde, 65,8% dos respondentes levam mais que dez minutos para chegar até o posto mais próximo e, quanto ao serviço policial, 71,1% levam mais de dez minutos para chegar.

O comércio geral é de fácil acesso, o que se confirma em relação à farmácia, pois 100% dos respondentes levam no máximo dez minutos para chegar caminhando.

Referente à percepção do acesso ao atendimento nos serviços públicos, observamos que o bairro é bem provido. Dos respondentes, 68,4% não têm dificuldade em conseguir serviços de transporte coletivo no bairro; 55,3% têm pouca dificuldade para conseguir serviços de posto de saúde e 36,8% desconhece a questão, talvez por não precisar do posto de saúde do bairro; 47,49% têm pouca dificuldade em conseguir serviço de creche e 55,3% pouca dificuldade em conseguir escola pública, sendo que 36,8% desconhece a questão para os dois níveis de ensino (podendo ser indicativo da falta de crianças na residência ou acesso à rede privada). Em relação ao acesso ao serviço policial, os respondentes diferem da tendência geral do município, já que 92% declaram ter pouca ou nenhuma dificuldade em conseguir serviço de polícia.

Quando perguntados sobre aspectos relativos ao bairro, 86,8% dos respondentes acham vantajoso viver ali, sendo que 51,5% destes mencionam a segurança como fator representativo e 27,3% a proximidade com os serviços citados anteriormente.

Ainda a respeito de aspectos relacionados à sua percepção quanto ao bairro e as vantagens em manter residência neste, 78,9% acham que não faz diferença morar no bairro ao tentar abertura de crédito para compras e 100% não veem relação entre a moradia no bairro e a dificuldade em encontrar trabalho. No que se refere à percepção da segurança, 52,6% dos respondentes veem perigo em morar no bairro, sendo que 60% em decorrência de assaltos, embora, ao serem perguntados sobre ter sofrido tal violência, 84,2% declarem nunca ninguém da residência ter sido afetado.

Quanto à constituição socioeconômica do bairro, 97,4% declaram saber ler e escrever, tendo a maioria dos respondentes (63,2%) completado o Ensino Médio

ou iniciado o Ensino superior, e 23,7% têm ensino superior completo ou pós-graduação.

Com referência à escolaridade das mães, a partir do questionário aplicado aos pais/responsáveis pelo GERES, evidencia-se uma configuração diferenciada, uma vez que as mães atendidas pela escola estão em pior posição em relação à escolaridade apresentada pelos moradores do bairro, aspecto possivelmente explicado pela diferenciação na constituição do bairro, tendo em vista que “[...] o bairro da escola foi planejado pelos sindicatos dos industriais e do banco” (Diário de Campo, Escola 2, 2/08/2010) como esclarece o secretário da escola que também é morador antigo do bairro. Esta realidade retrata-se na tabela seguinte:

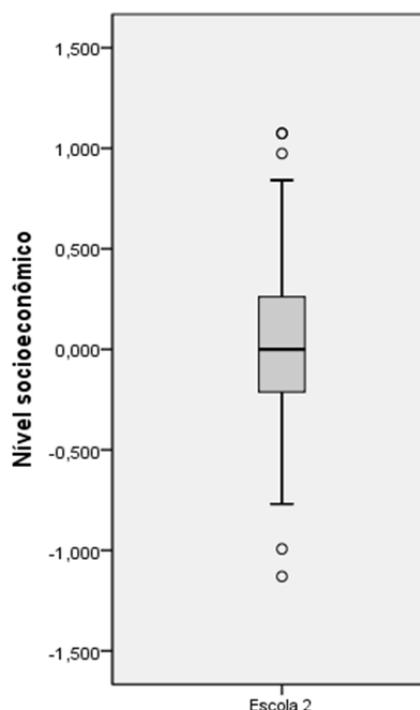
Tabela 7: Escolaridade da mãe Escola 2

Escola 2	
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série	9,8%
Terminou a 4ª série	22,8%
Terminou a 8ª série	34,1%
Terminou o Ensino Médio	31,7%
Terminou a Faculdade	1,6%
Não sabe	,0%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do questionário de pais do GERES

Outro aspecto importante para compreendermos a questão socioeconômica é sua localização em termos econômicos. Neste sentido, 71,1% dos respondentes podem ser classificados, segundo o padrão ABIPEME, como pertencentes à classe B2; 15,8% à B1; 13,2% à C e nenhum às classes D, E e A. Quadro que, tomado a partir do índice de NSE elaborado pelo GERES, nos dá o valor médio das famílias atendidas pela escola igual a (0,04), sendo a média da rede estudada, como já apontado, igual a (-0,16).

Gráfico 2: NSE Escola 2



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados do questionário de pais do GERES.

As evidências acerca da população residente no entorno próximo da escola evidenciam a diferenciação dos setores analisados com relação ao contexto mais geral de vulnerabilidade da região, como apontado na caracterização das zonas de vulnerabilidade do município, já que possuem tanto infraestrutura e serviços urbanos, quanto as características gerais de sua população (escolaridade e padrão de consumo) em melhores condições. Mesmo que a escolaridade das mães dos alunos avaliados pelo GERES seja menor que a média dos residentes respondentes à pesquisa domiciliar, ainda é melhor que aquelas observadas para as zonas de vulnerabilidade absoluta do município, como se pôde notar na Tabela 3 de escolaridade por zona de vulnerabilidade.

Estas características foram corroboradas pela percepção do professor acerca do bairro e da declaração do Pai/Responsável destacadas na sequência:

[...] A sensação que tenho, a impressão, é que é um bairro tranquilo, composto por uma população que já está aqui há mais tempo, então com uma vivência em torno da escola. Eu acho que é um bairro que tem coisas que satisfazem as necessidades, tem supermercado, tem a igreja católica, tem a associação de bairro onde funciona uma escola de educação infantil... Eu vi pouca mudança no bairro desde que estou aqui, houve grande melhoria, a gente percebeu que as famílias foram conseguindo melhores rendas. Eu estou aqui praticamente há 20 anos, as casas foram melhoradas, eles foram tendo condições de ter um bom lugar para se viver (Entrevista, Escola 2 – Professor 5).

[Ao falar do porquê acha que o bairro da escola é bom para se viver] [...] Bom, porque a gente tem todos os equipamentos básicos funcionando, creche, que muitos bairros não têm e a gente tem duas, escolas, centro de saúde, centro comunitário, ONGs que atendem a região, a parte comercial também é bem servida com hipermercado, shoppings... E a parte de estrutura física também é bem servida com pavimentação, rede de água e esgoto, tudo direitinho (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável).

Um aspecto interessante nos dados da pesquisa domiciliar é que a maioria das crianças que não estão na escola (66,7%) fica com alguém em casa, dentre as quais, 50% ficam com a mãe e 16,7% com outros parentes.

Ainda em relação às características/condições das famílias do entorno da escola, chamou-nos a atenção durante nossa observação a quantidade de carros e vans particulares durante os períodos de entrada e saída, o que remete ao poder aquisitivo dos familiares que têm carro ou ao menos, condições econômicas para pagar o transporte escolar particular.

7h00: o portão estava mais cheio e havia um intenso fluxo de carros e vans deixando as crianças na escola (num determinado momento foi um caos – carro parado em fila dupla, retornando em lugar proibido etc.) (Diário de Campo, Escola 2, 19/08/2010).

Cheguei à escola 6h50 e havia várias crianças no portão. Às 7 horas havia o mesmo tumulto de carros dos outros dias. Confirmei minha percepção inicial de que a maioria das crianças é trazida à escola (Diário de Campo, Escola 2, 23/08/2010).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a vestimenta das crianças, todas uniformizadas e com aparência de zelo, remetendo à percepção da existência de um adulto responsável que auxilia a criança nos cuidados pessoais.

Em relação às organizações sociais do bairro, segundo o Orientador Pedagógico, há uma igreja católica e associação de bairro atuantes (Diário de Campo, Escola 2, 25/07/2010), o que, todavia, não se confirmou desta forma durante a pesquisa já que a igreja católica foi confirmada como importante instituição do bairro, mas alguns entrevistados sinalizaram que a associação do

bairro não era mais atuante, o que se confirmou ao falarmos com a liderança da igreja e ao procurarmos representantes da associação para entrevistar, o que não foi possível.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A estrutura do prédio da escola não é ampla, mas conta com duas quadras (uma delas coberta e também utilizada como pátio), Biblioteca, Laboratório de Informática, Cozinha e Refeitório, Cozinha para funcionários, Sala da Equipe Gestora (tanto para direção, quanto orientação pedagógica), Secretaria, Sala de Professores, Sala de Vídeo, Área com um quiosque e brinquedos como balanço e escorregador, a qual não foi utilizada no período de observação, servindo como depósito temporário de materiais.

A escola já passou por quatro ampliações, segundo o assistente de gestão da escola, o que gerou uma organização arquitetônica não planejada do prédio, havendo quatro blocos de salas de aula: o 1º da inauguração; o 2º da primeira expansão unindo se ao primeiro; o 3º num corredor do lado oposto à segunda expansão e o 4º uma sala pré-moldada. Ele comentou que a escola não é grande o suficiente para a demanda, principalmente este ano, em que foi extinto o período intermediário da escola, encerrando-se o atendimento ao 9º ano por falta de espaço. Comentou ainda que a escola é muito bem vista pela comunidade e por isso muitas crianças da região procuram a instituição, embora não se pode deixar nada para fora, pois mesmo com alarme e câmera há roubo e depredação na escola (Diário de Campo, Escola 2, 2/08/2010). Tal percepção não foi confirmada por todos, tendo sido refutada especialmente pelo vigilante da escola ao afirmar que a escola não sofre depredação e pela declaração do Pai/Responsável acerca do cuidado das pessoas para com a escola, associando com o fato de o bairro gostar da escola:

[Ao ser questionado se considera que as pessoas do bairro gostam da escola] Sim. Eu percebo por haver poucas agressões em relação à escola, por exemplo pichações não tem. Pelo carinho com que as pessoas que já estudaram aqui e estão na escola falam... Nas conversas informais entre as pessoas que acabam avaliando de alguma forma e dizem que esta escola é boa (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 2).

Durante o período de observação, vimos que a maioria dos espaços, embora precise de reforma, está em bom estado de conservação, organização e limpeza, aspectos apontados como um dos motivos para a escolha das famílias por esta escola.

A instituição é pouco arborizada e não possui áreas com terra, exceto o jardim da entrada e o estacionamento. Segundo a direção, foi necessário cimentar a maior parte da área em decorrência da infestação de escorpiões na região anos atrás.

A escola foi fundada em 1981 e atende por volta de 580 alunos do Ensino Fundamental, distribuídos em dez turmas do primeiro ciclo e nove do segundo. Possui apenas dois períodos de aula, o matutino e o vespertino, pois no ano de 2010 o intermediário foi encerrado. Contempla em seu quadro aproximadamente trinta professores, doze funcionários e possui a equipe gestora completa, com diretor, vice-diretor e orientador pedagógico.

Em relação à sua organização cotidiana a escola é calma e sempre tem novos trabalhos dos alunos expostos nos corredores. Observou-se que, na entrada, as crianças vão direto para a sala sem que sejam formadas filas e, conforme vão entrando, vão cumprimentando os vigilantes e inspetor dando a mão de forma amistosa e calma. Segundo um dos vigilantes da escola, este gesto foi sendo construído com o passar dos anos e, como muitos alunos são irmãos de outros, acabam aprendendo (Diário de Campo, Escola 2, 9/08/2010). Nos intervalos e saída, o horário é respeitado e as crianças só começam a sair das salas após o sinal. Durante o período de aulas, em geral, o ambiente da escola é silencioso ficando mais agitado apenas pela aula de educação física e algumas atividades específicas desenvolvidas em sala pelos professores.

Nos dias de observação, sempre havia alguém da equipe gestora na escola, sendo comum ver questões, tanto da escola como um todo, como específicas do dia a dia com as crianças, sendo resolvidas de forma conjunta pelos professores, funcionários e equipe gestora.

Neste sentido, é marcante no cotidiano da escola o envolvimento das pessoas dos diferentes segmentos nos problemas vivenciados. Certo dia, desde a entrada até a saída, uma menina ficou chorando por ter sonhado com o tio muito próximo dela que morreu havia pouco tempo, fato que levou várias pessoas a conversarem com ela tentando trazer consolo:

Na entrada uma menina estava chorando e assim que chegou o inspetor foi falar com ela, depois durante o período e em diferentes momentos vi duas auxiliares de limpeza, o diretor e o vigilante; todos dando atenção e tentando consolá-la e acalmá-la (Diário de Campo, Escola 2, 25/10/2010).

Ou quando descobriram vários gambás no forro da escola e várias pessoas se uniram tentando resolver a questão:

Após a entrada, fui até o portão em frente à secretaria e, ao conversar com o vigilante, ele me mostrou um gambá que estava na árvore. Quando começou a me contar, os auxiliares de limpeza e o diretor chegaram para ver e falar do gambá também. Eles contaram que havia quatro e que eles estavam dentro do forro da escola fazendo muita sujeira, inclusive caiu urina na sala dos professores. Os auxiliares de limpeza tiraram o forro para lavar tudo e viram os animais e a sujeira que estavam fazendo. A escola chamou a equipe de zoonose que informou que não pegava os animais, que a escola teria que pegar e aí ela buscaria depois que já estivessem capturados. Na segunda, eles capturaram dois, mas ainda faltavam dois, sendo um deles o da árvore. Neste momento, vi que estava muito barrigudo e disse que achava que era uma fêmea grávida. O auxiliar de limpeza decidiu pegar com um balde e pediu ajuda ao vigilante que estava meio receoso. Depois de algumas tentativas e muitas risadas (o vigilante largou o balde de medo) o auxiliar de limpeza conseguiu pegar o gambá. Na verdade era uma gambá, fêmea, com pelo menos três filhotes na bolsa. Ela estava brava e agitada. Eles deram comida para ela dentro do balde e a deixaram lá enquanto o pessoal da zoonose não vinha para buscá-la. O diretor veio conversar conosco e ao falarmos do último gambá que precisava ser capturado ele falou “O que vamos fazer?”. Os auxiliares de limpeza comentaram que a armadilha que compraram não era adequada pois não travava a porta e disseram que tinham visto a cabeça do outro gambá no forro. Todos juntos pensaram em alternativas e possibilidades para resolver a questão (Diário de Campo, Escola 2, 27/09/2010).

Para a resposta ao roteiro sobre as condições da escola, o Orientador Pedagógico e o Diretor enfatizaram a união do grupo e a pouca rotatividade. Entretanto, apontaram a falta de professores para os cargos da escola como um problema também enfrentado pela instituição, o qual foi encaminhado pela Comissão Própria de Avaliação, em forma de documento, ao secretário de educação do município.

Durante o período de observação, não presenciamos salas sendo dispensadas por ausências pontuais de professores, sempre havendo um

substituto, em especial um dos professores adjuntos da escola, porém, como nas demais escolas, a falta de professores é comum.

Conversando com um professor adjunto, ele relatou que, embora seja licenciado em matemática, substitui todas as aulas em que falta professor no ciclo dois do ensino fundamental. Perguntei se sempre dava aula de matemática, e ele disse que não, dava filme, origami... (Diário de Campo, Escola 2, 9/08/2010).

De forma geral, a relação entre as pessoas na escola é muito boa, os professores e a equipe gestora têm lanches coletivos diariamente. Algumas vezes certos professores mostraram descontentamento em relação à equipe gestora, como no dia em que um professor reclamou da maneira como o Orientador Pedagógico interveio ao vê-lo gritando com alunos em uma sala, e um outro dia em que alguns professores, na sala dos professores, comentaram que achavam o diretor da escola muito “mole”.

Outro aspecto acerca das relações na escola que consideramos importante é o fato de que os alunos demonstram muita satisfação em estar na escola. Isso fica claro tanto nas conversas com funcionários e alunos como na observação da relação estabelecida entre eles durante todo período em que estivemos em campo.

Um dia, conversando com um vigilante, ele contou que as crianças gostam muito da escola e frequentam todas as atividades. Segundo ele, na segunda-feira tem teatro e Capoeira, na terça-feira Corpo coreográfico e na sexta-feira Fanfarra, havendo crianças em todas as atividades, fora as de esportes e treino para alguma competição entre escolas que também mobiliza os estudantes. “Nunca vi eles gostarem de ficar na escola como aqui. Já estou aqui há um ano e nas outras escolas não era assim.” Ele comentou sobre um projeto de esportes (Jogos Escolares Municipais – JEM), com jogos entre escolas, no qual os adolescentes fazem aulas com o professor de educação física, vão para casa e depois voltam para a aula regular. “Hoje é futebol e *handball* femininos” e vi que a quadra estava cheia.

Após a aula de *handball*, uma menina ficou esperando o pai na porta da escola e fui conversar com ela e com o vigilante. Ela comentou que vinha fazer aula e ia embora (pai trazia e buscava) e depois voltava para a aula à tarde de van,

pois mora num bairro vizinho. Comentando sobre a escola, ela disse que estava no 7º ano e que dialogava com a mãe sobre qual escola iria no nono, uma vez que não queria ir para uma determinada escola próxima, pois não a achava boa. Segundo ela, a melhor escola da região era aquela (Diário de Campo, Escola 2, 19/08/2010).

Mesmo aparentemente havendo interesse das crianças pela escola há alguns comentários de professores insatisfeitos com a maneira como as crianças se comportam, não só pela indisciplina como também pela falta de respeito que algumas demonstram em relação ao professor. Um exemplo foi o comentário de um professor, enquanto conversávamos sobre as crianças com problemas de comportamento, durante um intervalo: “Hoje em dia não tem respeito com o professor. Com essa coisa de Conselho de Classe e Escola, agora que os pais vêm pra escola, a gente não pode falar nenhum ‘A’ que já dá problema. Não podemos fazer nada!”. Outro professor comentou: “Não podemos nem falar na palavra castigo! Não que fôssemos castigar, mas antes era mais fácil”. O primeiro professor retomou: “Tá muito difícil, não tem professor porque ninguém quer já que está assim, essa falta de respeito!” (Diário de Campo, Escola 2, 25/10/2010).

A CPA tem assumido um papel importante na escola, tanto para sua organização avaliativa cotidiana, quanto em relação à demanda aos órgãos externos. Como medida de autoavaliação, a CPA implementou a aplicação de questionários para todos os segmentos da escola e, durante o período de observação, além de outras atividades pontuais voltadas a eventos da escola, estava-se procedendo à tabulação dos dados os quais seriam futuramente analisados pelo grupo.

Conversando com o OP, ele relatou que a CPA mandou uma carta para a Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas (EMDEC) pedindo sinalização em frente à escola. Embora a CPA tenha assinado a carta, a resposta veio endereçada à direção da escola. Como ele acha que há desconhecimento sobre a Comissão e sua representatividade, foi confeccionado um carimbo da CPA de forma a mostrar sua legitimidade na instituição (Diário de Campo, Escola 2, 4/11/2010).

A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO NA ESCOLA 2

Durante o processo de resposta ao roteiro das condições da escola, a equipe gestora afirmou achar importante e querer a participação da comunidade na escola, entretanto observamos que a relação entre Escola e Comunidade se restringe bastante ao contato com as famílias que participam das reuniões de pais e mestres, festas promovidas na e pela escola e Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação (que conta com um pequeno número de representantes dos pais), assim como é percebida pelos próprios sujeitos como ainda polarizada na escola, em que, embora haja a intenção e desejo de se ampliar a participação e a influência do entorno na escola, esta ainda se processa a partir da escola.

[Professor] [...] A gente acredita que a comunidade deve afetar sim a escola, entendendo afetar no sentido de provocar uma reação na escola, é um desejo nosso, uma preocupação, é um princípio nosso, só que eu não sei se a escola se orienta por este “afeto” da comunidade. Eu acho, do meu ponto de vista, que a conversa não é de mão dupla, é muito mais a escola colocando “é isso que nós temos para oferecer para vocês” e sem ainda muito se sensibilizar com aquilo que a comunidade quer da escola. [Gestor] Então, exatamente isso que estou falando... O princípio que a gente tem é esse, porém o que nós vimos na CPA foi exatamente este outro caminho, pois como a gente pensa assim e acha que esse deve ser o princípio e a gente observou que na verdade, eu não digo que nunca é 100% e nunca é 0%, eu acho que tem sim algum movimento... Pouco para o que a gente precisa, mas eu não diria que a comunidade não afeta em nada a proposta pedagógica. Agora por isso que a gente se preocupou, por meio da CPA, em bolar este questionário porque a gente quer saber, conhecer esta comunidade, para que ela tenha voz mesmo, na escola, de fato. Mas a gente se norteia sim na comunidade, nossa proposta pedagógica não é nada, mas lógico que não tanto quanto a gente queria. Está a caminho e a gente chegará lá se Deus quiser. [Aluno] Mas acho que falta iniciativa deles também. Eles nunca trazem propostas para a gente de como eles querem aquilo. Acho que só a gente toma iniciativa, eles não vêm aqui e tomam a iniciativa. [Pai/Responsável] Pegando um gancho no que o gestor falou... Comunidade-escola, eu acho que é mais da escola para a comunidade que da comunidade para a escola. Tirando os pais que têm filhos aqui, a comunidade de um modo geral não participa da escola, não sabem o que está acontecendo... [...] (Grupo Focal, Escola 2).

A preocupação com a relação com as famílias se mostrou desde os primeiros contatos com a escola. Durante a resposta ao roteiro sobre as condições da escola, a equipe gestora, ao pontuar as principais características negativas que contribuem para a não aprendizagem de seus alunos, elegeu o fato de a escola não conseguir falar a mesma língua da família como uma questão importante. Segundo a equipe, a escola luta para fazer combinados com as famílias no sentido de haver uma cooperação, uma corresponsabilidade da família e da

comunidade com a escola. Segundo o OP, “ensinar é função da escola, mas ela precisa do apoio da família no sentido de fazer as crianças dormirem cedo, fazerem lição de casa...”.

O Projeto Político-Pedagógico da escola em seus objetivos gerais apresenta o desejo de estabelecer esse vínculo de participação, cumplicidade e valorização mútua entre a escola, a família e a comunidade num sentido de co-responsabilidade. Para tanto, pontuam a necessidade de conhecer as expectativas, considerar as críticas, sugestões e questionamentos da família em relação à escola, repensando novas ações que possam contribuir para o favorecimento da aprendizagem. Entre as ações propostas estão a reunião coletiva de pais no início do ano letivo, de forma a garantir que estes conheçam a proposta da escola, os professores e suas práticas pedagógicas, assim como sejam esclarecidas dúvidas e haja o acolhimento de sugestões (Diário de Campo, Escola 2, 2/09/2010).

Outra manifestação da preocupação de abarcar o entorno da escola no cotidiano se manifestou pelo trabalho desenvolvido por uma professora que procurou recuperar a história da escola e do bairro, tendo como produto final uma exposição do trabalho das crianças e a elaboração de um DVD com a história da escola (Diário de Campo, Escola 2, 9/08/2010).

Como atividade cotidiana, a escola possui o sistema de ligar e chamar as famílias, tanto para informar ou pedir auxílio em questões voltadas ao comportamento dos alunos (falta de uniforme, indisciplina, dentre outros), quanto para perguntar sobre faltas, o que, segundo os funcionários, professores e equipe gestora, assim como alguns pais e alunos, rende à escola a fama de ser muito séria e comprometida com os alunos.

Após a entrada, voltei à secretaria e vi o professor de educação especial tentando contato com alguns pais de alunos que faltaram. Depois o OP e o diretor contaram que é uma prática comum e que os pais chamam isso de “escola séria que se importa”. Assim, quando as crianças faltam, a prática comum é ligar para saber o que aconteceu (Diário de Campo, Escola 2, 9/08/2010).

[...] Então, muito dessa organização é este cuidado diário, envolver a família e exigir que ela cumpra a parte dela. Então a gente já teve casos de encaminhar até para o Conselho Tutelar, de mãe que não manda os filhos para a escola e a gente encaminha mesmo. Quando a escola chama e a mãe não vem a gente encaminha também porque ela não comparece à escola. E a gente observa que num primeiro momento eles podem ficar bravos, mas acabam confiando mais na escola... A gente percebe que alguns alunos não querem estudar aqui mais, os mais velhos principalmente, e vemos mães dizendo que daqui eles não sairão, pois se saírem aí que estaria tudo perdido... Se for para não sei que escola... Então a gente percebe que as mães acham que enquanto os filhos estão aqui eles estão sendo cuidados (Entrevista, Escola 2 – Gestor 1).

Falando sobre o que a escola faz. Por exemplo, o Conselho Tutelar, não é por uma coisinha que eles já encaminham para o Conselho Tutelar... Porque comigo, no primeiro ano, minha mãe tinha um problema na perna e se ela batesse inchava, minhas duas irmãs já estudavam e não dava para me levarem [à escola] e minha mãe não tinha condição, ainda, de pagar perua, então eu faltava muito por causa desse problema que minha mãe tinha. Então [a escola] encaminhou minha mãe para o Conselho Tutelar e resolveu [(Grupo Focal, Escola 2 – Aluno).

A área da Educação Especial, especificamente o professor que assumiu o setor no ano em que a observação foi realizada, é muito envolvida com o trabalho junto à família na escola. Foram recorrentes as vezes em que foi presenciado, não só o trabalho competente e carinhoso do professor junto às crianças com deficiência, como seu envolvimento na orientação às famílias dessas crianças. Como no dia em que, ao ir à secretaria, vi o professor de educação especial conversando com uma mãe, demonstrando estar felizes pois, depois de muito trabalho, conseguiram uma cadeira de rodas adequada para o menino (Diário de Campo, Escola 2, 25/10/2010).

Em relação à aprendizagem dos alunos, em muitos momentos ficou claro que alguns professores acreditam que a dificuldade de aprendizagem muitas vezes está associada ao entorno da escola. Durante o último conselho do ano de 2010, um professor do primeiro ano afirmou que normalmente as questões de aprendizagem são relacionadas com questões externas (família/meio em que vive) (Diário de Campo, Escola 2, 25/11/2010).

De forma geral, o acesso das famílias à escola parece fácil e amistoso, como no dia em que subi até a secretária e vi que, às 7h30, havia uma mãe conversando com o diretor que, após alguns minutos, desceu para o corredor das salas de aula e depois subiu tranquilizando a mãe, nova na escola, dizendo que sua filha estava bem (Diário de Campo, Escola 2, 2/09/2010).

Eu acho que toda vez que os pais vêm até a escola para cobrar alguma coisa ou mesmo para oferecer, a escola abre as portas. A partir do momento que eu comecei a participar da CPA, já que a gente discute vários assuntos, muitos pais chegam com alguns problemas para a gente e eu passo na reunião. Dentro do contexto de querer achar uma solução, a escola se abre para os pais sim, principalmente em relação à aprendizagem, se os filhos estão passando dificuldade, eu acho que a escola ajuda (Grupo Focal, Escola 2 – Pai/Responsável).

4.2.3 ESCOLA 3

A Escola 3 está localizada em uma Zona de Vulnerabilidade Absoluta, às voltas de bairros provindos de ocupação. Embora o bairro de localização da escola tenha ruas asfaltadas, o acesso à escola é feito através de uma rodovia de pista simples com casas e comércio em suas margens, às quais são construídas tanto de alvenaria sem reboco, quanto de madeira, em ruas sem pavimentação. Durante todo o dia, em especial pela manhã, há uma grande movimentação de moradores que andam pela margem e atravessam a rodovia para esperar o ônibus ou levar as crianças à escola, uma travessia perigosa já que o movimento de carros, ônibus e caminhões é intenso.

Cheguei à escola às 6h50. Ao passar pela via que corta o bairro, vi muitas pessoas (incluindo crianças) na beira da pista. A sensação era a de que estavam esperando ônibus ou indo para a escola. Três crianças atravessaram a pista correndo e um carro brecou em cima de uma delas. As ruas desses bairros que beiram a pista de acesso ao bairro da escola são de terra e as casas não completamente acabadas (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010).

Segundo conversas informais com funcionários, professores, diretor e alunos do Ensino Fundamental, a escola é procurada por famílias de toda a região, havendo ônibus escolar para fazer o transporte das crianças da área rural e dos bairros vizinhos (ocupação), há também movimento de carros particulares, mas grande parte dos alunos chega a pé.

A escola declara procurar desenvolver uma relação mais próxima com seu entorno, mas o que observamos foi um difícil diálogo, tanto no cotidiano da escola, quanto em relação à organização e divulgação de reuniões e eventos. No decorrer do trabalho de campo, observamos fragilidades e dificuldades tanto na comunicação e articulação interna e externa, quanto na abordagem dada ao

atendimento aos pais/responsáveis, assim como do(s) responsável(s) por essa função.

[...] Enquanto tudo isso e outras questões aconteciam na sala, uma mãe que foi chamada pela suspensão do filho chegou. O inspetor pediu para ela esperar na outra sala. Perguntou ao vice, ao OP e ao diretor quem falaria com ela, um professor se manifestou dizendo que queria falar. O inspetor pediu para ele “descascar” a mãe. Ele falou com a mãe uns 20 minutos, voltou dizendo que “descascou” e perguntou se podia liberar a mãe ou mais alguém falaria com ela. O Diretor ficou sem saber como responder e disse para ela esperar um pouco que o vice falaria com ela. A mãe ficou sentada esperando na outra sala por aproximadamente 40 minutos. O professor de Educação Especial viu e foi perguntar quem falaria com ela, o diretor disse que o Vice conversaria. O vice chegou e perguntou para a mãe “Pois não senhora, o que a senhora quer?”, a mãe respondeu que a chamaram ali e o professor de educação especial explicou. O vice disse que não lembrava de todos os alunos e que iria pegar o caderno de ocorrências para ver o que aconteceu. A mãe disse que uma professora já tinha conversado com ela, o vice não sabia quem e eu falei (Diário de Campo, Escola 3, 02/05/2011).

Um professor comentou que haveria reunião de pais na segunda da próxima semana e perguntei que horário seria, ele não sabia. Perguntei para o inspetor que também não sabia. No intervalo perguntei a mais quatro professores que não sabiam, mas um deles disse que chegariam às 7 horas de qualquer forma para organizar as salas (Diário de Campo, Escola 3, 21/09/2010). Cheguei à escola às 7:00h e quando descí do carro um professor que também estava descendo disse: “Você sabe que não tem reunião de pais hoje né?!” Respondi que não e que achei que houvesse, então ele explicou que a reunião foi remarçada para quinta-feira. Perguntei o porquê e ele disse que não sabia, que tinha recebido o recado na quinta-feira passada para repassar aos pais na sexta (Diário de Campo, Escola 3, 27/09/2010).

[...] Quando é assim eu pergunto para o amiguinho dele. O amiguinho dele já estuda há tempo aqui... Eu vou na casa do amiguinho dele e pergunto se vai ter aula, vai entrar em greve, como estava. O que o professor falou... Porque nessa parte meu menino é “banana”. A hora que eu chego ele não consegue dar o recado, ele diz: “Mãe esqueci o recado”. Aí eu peço para o amiguinho dele falar [...] Quase não dá informação para a gente, a escola. Se você quer saber, você tem que vir aqui saber o que está acontecendo, porque a escola em si não dá informação. É como a greve, nós estávamos sabendo que talvez iria entrar em greve pela boca das pessoas, porque a escola mesmo não manda bilhete, não manda nada (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 3).

O BAIRRO

O bairro em que se localiza a escola é dotado de infraestrutura urbana diferenciada dos bairros vizinhos, já que possui casas de alvenaria e ruas asfaltadas, enquanto a região próxima (áreas vizinhas) ainda apresenta ruas de terra e casas de madeira (“barracos”). Embora em melhores condições, o bairro não possui ampla rede de tratamento e afastamento de esgoto ou coleta diária de lixo, sendo que 60,7% dos respondentes à pesquisa domiciliar contam com fossa séptica em suas residências e 93,1% declaram não ter coleta de lixo diária. Este fato foi confirmado pelo líder comunitário entrevistado, que disse ser a limpeza das

fossas uma das principais reivindicações dos moradores, a qual não é feita gratuitamente pela Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S.A. (SANASA) para os moradores do bairro já que, segundo o entrevistado, estes possuem bens de consumo que os demais da região não possuem.

[...] O pessoal cobra muito da gente caminhão pipa para esvaziar as fossas de esgoto, mas a SANASA não manda. Eles dizem que aqui, o bairro da escola, é de classe média; as pessoas têm propriedade, têm carro, têm tudo... E então eles veem o povo com carro novo e acham que o povo pode. Nos bairros vizinhos tem, mas aqui temos que pagar R\$ 160,00 para esgotar a fossa. O pessoal fica bravo, mas não tenho como fazer, eu ligo lá e eles não mandam o caminhão, então a gente fica meio perdido... [...] (Entrevista, Escola 3 – Líder Comunitário).

O fornecimento de água é um serviço mais adequado, sendo informado pelos respondentes à pesquisa domiciliar como contínuo.

Ainda em relação à infraestrutura, 100 % dos moradores sabem da existência de mangues, córregos, lagos ou lagoas no bairro, sendo que 80,3% a menos de 5 quarteirões de casa, o que aumenta significativamente o risco de alagamento.

Acerca das condições do domicílio, 100% dos respondentes moram em casas, dos quais 67,2% declaram que a construção e terreno da moradia são próprios, 14,8% alugado e 18% cedido por particular.

Em relação aos serviços públicos, o transporte é de acesso fácil, pois 100% dos respondentes levam no máximo cinco minutos para ir de sua casa andando até o ponto de ônibus mais próximo. Na área da saúde, 55,7% das pessoas levam até dez minutos para chegar ao posto de saúde mais próximo e 44,3% mais que dez minutos. Em relação aos serviços de educação, 52,5% dos respondentes levam até dez minutos para chegar à escola pública mais próxima e 47,5% mais de dez minutos, sendo que, para a educação infantil, 60,7% das pessoas declaram levar mais de dez minutos para ir de sua casa até a creche (pública ou filantrópica) mais próxima. Confirmando a tendência da cidade, 100% dos respondentes levam mais de dez minutos para ir ao posto policial.

Em relação a serviços em geral, o bairro conta com comércio local, mas, por exemplo, para andar até a farmácia mais próxima de suas residências, 67,2% levam mais de dez minutos. Muitos entrevistados comentam a necessidade de

disponibilização de alguns serviços, como o bancário, sem os quais têm que se locomover até o centro da cidade.

[...] Essa questão da infraestrutura do bairro que é complicada, questão às vezes de supermercado... Essas coisas que são importantes... Banco... Essas coisas não tem no bairro pelo que eu percebi e pelo pouco que... Assim, quando eu vou para a escola chego e já entro, então não tenho um contato tão grande com o bairro, mas pelo que eu percebi por ali por perto tem algumas coisas que faltam (Entrevista, Escola 3 – Gestor 2).

Olha, eu acho que o bairro é bom, mas falta muita coisa. Não tem lazer nenhum e acho que isso é complicado para eles, porque não tem nada de cultura, nada de lazer, só tem igreja e acho que é muito pouco (Entrevista, Escola 3 – Professor 4).

[Respondendo se o bairro é bom para se viver] Não. Porque é longe dos lugares que a gente precisa em nosso dia a dia, não tem banco, não tem nada (Entrevista, Escola 3 – Professor 7).

[Respondendo por que o bairro é bom para se viver] Porque falta comércio, falta banco, uma casa lotérica, sabe?! Eu acho que só (Entrevista, Escola 3 – Funcionário 3).

Acerca do acesso ao atendimento nos serviços públicos, notamos que a maioria dos respondentes não considera ser difícil, entretanto para todos os serviços, excetuando-se o de transporte público, há uma parcela da população que encontra muita dificuldade para ser atendida, especialmente para os serviços de posto de saúde 11,5%; de creche 14,8%; de escola pública 4,9% e de polícia 13,1%.

Quando perguntados sobre aspectos relativos ao bairro, 95,1% dos respondentes acham vantajoso viver ali, sendo que 12,1% por ser próximo aos serviços mencionados; 36,2% pela segurança; 37,9% por terem parentes próximos e 13,8% pelo preço do aluguel e/ou casa e terreno. Ainda em referência à sua percepção em relação ao bairro e as vantagens em manter residência neste, 100% dos respondentes não associam dificuldades no mercado de trabalho à residência no bairro e 90,2% acham indiferente esta informação na hora de fazer abertura de crédito para compras. Acerca da percepção da segurança, 68,9% dos respondentes não veem perigo em morar no bairro e, ao serem perguntados se alguém da residência já foi afetado por violência do bairro, 93,4% declaram não haver ninguém.

Esta percepção relativa à segurança tanto se configura da mesma forma durante a pesquisa de campo, quando os sujeitos declaram que o bairro é

sossegado/tranquilo, quanto é diversa, quando várias pessoas citam a falta de policiamento e trazem a questão do tráfico de drogas como preocupações em relação ao bairro. Todavia, normalmente fazem o contraponto comparativo com os demais bairros do entorno da escola e concluem que, destes, o da escola é o melhor para se viver.

[Falando do que, no bairro, poderia atrapalhar a aprendizagem do filho] Acontece muita coisa neste bairro que atrapalha. Este bairro aqui é meio complicado. [É complicado em relação a quê?] Aqui mesmo na frente da escola eu mesmo vi, não é aluno, é molecada que vem, fuma porcaria, oferece para molecada que eu vi. Ofereceu um monte... Ficam tudo ali na frente, lá em baixo da arvorezinha. Então para largar sozinho não dá, sair da escola sozinho e vir [para casa] não dá. (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 9).

[Falando se é um bom bairro para se viver] Sim, não é um mau bairro para se morar aqui não... Até que em vista de outros ao redor daqui é um bairro razoável. [...] [Falando do que, no bairro, poderia atrapalhar a aprendizagem do filho] Sim, no bairro tem a questão que a minha colega acabou de falar, a gente tem muito pouco policiamento e as crianças estão tendo acesso muito fácil às drogas. Infelizmente se o pai e a mãe não vier acompanhando os filhos vai ter problema, porque os aliciadores vêm aliciar a criança que está querendo estudar e quando se tem um ensino que não é bom, ele vai se interessar por coisas lá de fora e essas coisas lá de fora são o acesso mais fácil (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 10).

Apesar de faltar bastante coisa é um bairro calmo, sossegado, tranquilo... É um lugar gostoso (Entrevista, Escola 3 – Funcionário 5). – Após desligar o gravador o funcionário disse que, como eu havia parado de gravar, ele iria falar já que não são coisas que possam ser declaradas sem problema, mas que entre as minhas perguntas teria muita coisa a ser dita que não foi dita e não pode ser dita. Disse que no bairro tem tráfico de drogas, que até mesmo no meio da rua eles veem os traficantes falando com as crianças para parar de estudar e entrar para o tráfico que ganha mais (financeiramente).

Quanto à constituição socioeconômica do bairro, 83,6% dos respondentes declaram saber ler e escrever, dos quais 49,2% declaram ter completado o primeiro ciclo do ensino fundamental ou ter feito parte do segundo ciclo e 42,6% o segundo ciclo do ensino fundamental ou ter feito parte do ensino médio.

Ao olhar especificamente para a escolaridade das mães a partir do questionário aplicado aos pais/responsáveis pelo GERES, evidencia-se uma configuração diferenciada, pois as famílias atendidas pela escola estão em melhor posição em relação à escolaridade que as demais do bairro. Como podemos observar na tabela, a seguir:

Tabela 8: Escolaridade da mãe Escola 3

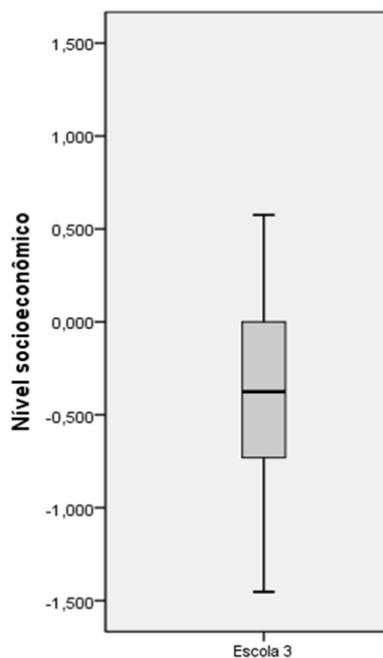
Escola 3	
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série	26,4%
Terminou a 4ª série	38,0%
Terminou a 8ª série	22,1%
Terminou o Ensino Médio	12,3%
Terminou a Faculdade	,6%
Não sabe	,6%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do questionário de pais do GERES

Em relação à localização dos respondentes nas diferentes classes de consumo, segundo o padrão ABIPEME, 59% dos respondentes podem ser enquadrados como pertencentes à classificação C; 31,1% à D e 9,8% à classificação B1.

Tomando o índice elaborado pelo GERES, teríamos o NSE médio das famílias atendidas pela escola igual a (-0,35), sendo a média da rede estudada igual a (-0,16), como evidenciamos anteriormente.

Gráfico 3: NSE Escola 3



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados do questionário de pais do GERES

Um aspecto que nos chama a atenção é que 66,7% dos respondentes declaram que as crianças que não estão na escola ficam em casa com a mãe, demonstrando um acompanhamento mais próximo da figura materna.

Pelas características da região, há um grande fluxo populacional, com uma mobilidade grande, notada pela equipe escolar pelo fluxo nas transferências da escola e em episódios como o da eleição em que os professores que trabalharam comentaram a grande quantidade de moradores justificando seu voto (1500 justificativas na escola), sendo a maioria das regiões norte e nordeste do país (Diário de Campo, Escola 3, 04/10/2010).

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A Escola atende por volta de 1200 alunos do Ensino Fundamental, organizados em dezesseis turmas do primeiro ciclo e dezoito do segundo. Durante parte do período de observação, a escola possuía cinco períodos de aula: matutino, intermediário, dois horários de vespertino - algumas turmas entravam às 15h00 e tinham aulas até às 19h00 e outras entravam às 13h00 e tinham aulas até às 17h00 – e o período noturno com EJA, caindo para quatro em 2011 e não havendo mais turmas com início das atividades às 13h00.

Em seu quadro contempla aproximadamente trinta professores, dezoito funcionários e possui sua equipe gestora completa com diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, embora o cargo de Orientação Pedagógica seja apontado por diversos sujeitos como de muita rotatividade na escola, o que se confirmou durante o período em que estivemos acompanhando a instituição.

A escola tem problema em preencher o cargo de orientação pedagógica e, segundo vários professores, isso decorre do fato de a equipe docente não aceitar determinados perfis de profissional, se organizando de forma a fazê-los desistir. Isso ficou evidente quando chegou um novo Orientador e o comentário entre os professores era que, se ele não se adequasse, sairia como outros já haviam saído antes.

Durante o intervalo, um professor informou que o novo OP da escola chegou. Ele comentou que tinha cara de novinho igual ao outro. Um deles falou "Os professores da tarde comentaram no domingo (eleição) que já falaram para o Professor Adjunto que o conheceu na sexta avisar que eles já tiraram três e por isso para tirar mais um não demorava muito". Outro professor comentou "Vamos ver quanto tempo este aguenta!" (Diário de Campo, Escola 3, 04/10/2010).

O prédio da escola foi construído em 1981 e conta com Secretaria, Sala da Equipe Gestora (Direção e Orientação Pedagógica), Sala de professores, Sala de Artes, Refeitório, Cozinha, Biblioteca, Laboratório de Informática, Quadra de Esportes coberta, Campinho de terra, Área com brinquedos com balança e escorregador. Entretanto, durante o período de observação, vimos que a maioria destes espaços está em mau estado de conservação e também de limpeza, assim como nem todos são utilizados, como é o caso do Laboratório de Informática que, durante todo o período em que acompanhamos a escola, não presenciamos a sua utilização, assim como a sala de artes que só foi utilizada pelas estagiárias a fim de desenvolver atividades de reforço com grupos de crianças e a biblioteca que estava sendo utilizada pela professora de Educação Especial.

Em relação à adequação do atendimento, a escola não tem bom espaço físico, problema tanto com o número de salas, quanto com áreas comuns, porque não há espaço de convivência para que as crianças estejam em interação com outras turmas. Inclusive, o intervalo é feito apenas para o lanche, sem horário reservado à socialização que, em decorrência da falta de espaço, acontece uma ou duas vezes por semana com, no máximo, uma outra turma do mesmo ano.

Em decorrência da estrutura física, algumas turmas tiveram aulas no prédio da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que fica ao lado da unidade escolar, até o término da reforma e ampliação da escola, quando foram construídas mais três salas de aula, ampliado o refeitório e a cozinha e remanejadas as salas da equipe gestora e secretaria. Entretanto, segundo o vice-diretor e alguns professores e funcionários, não foram suficientes em decorrência do número de crianças atendidas e da demanda de vagas recebida. A reforma também não previu área de convivência, exceto o refeitório.

Ainda em relação à infraestrutura da escola, destacamos a proximidade com um lago e ao chover causa o alagamento da única área de recreação das

crianças (área de brinquedos), local onde a equipe de reforma contratada pela prefeitura construiu novas salas de aula. Este é um ponto criticado pelos professores, que não compreendem como o projeto poderia prever a construção de salas de aula em uma área de alagamento frequente.

A escola ainda estava suja da festa de sábado, copos plásticos, papel e tudo molhado pela chuva que caiu no dia anterior inteiro, o que além de levar a sujeira inundou parcialmente o parque das crianças, único local onde podem brincar um pouco (Diário de Campo, Escola 3, 21/09/2010).

Hoje, cheguei na escola às 7 horas. A entrada de carros estava diferente pois iniciaram a reforma do prédio. Em decorrência da reforma, as aulas terminariam (as crianças seriam dispensadas) a partir de sexta-feira desta semana (eu não estava sabendo...). Os professores estavam sem sala e banheiro pois estes já haviam sido quebrados, sendo que o próximo passo seria quebrar o refeitório e a sala de informática. Segundo o vice-diretor, eles ainda pensavam em fazer salas na parte que normalmente é alagada pelo lago... (A propósito, o parque estava alagado mais uma vez) (Diário de Campo, Escola 3, 24/11/2010).

Em seu dia a dia e, em parte, em decorrência de seu tamanho e estrutura, a escola é muito agitada e tem a rotina conturbada, tanto em relação ao barulho e agitação das crianças, quanto em relação à falta de organização pedagógica. No início do dia, as crianças entram gritando e correndo na escola e, como não há espaço para filas, elas vão direto para as salas, o que poderia ser algo positivo por não precisarem esperar e pela autonomia, mas que se perde por entrarem empurrando e correndo. O vigilante disse que tenta fazer duas filas para fora do portão, a do lado esquerdo de meninas e a do lado direito de meninos, entretanto ele mesmo reconhece que não funciona muito (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010).

Durante o dia há muito ruído em decorrência dos intervalos para o lanche que, como relatado na sequência, inicia às 8h30 e gera muito ruído externo.

O pátio da escola é muito pequeno e por isso o recreio começa às 8h30 e vai sendo feito de duas em duas turmas, que vão ao refeitório, comem e voltam para a sala. Com os intervalos, o silêncio externo fica comprometido já que as salas de aula são muito próximas ao refeitório e as crianças saem da sala passando pelas outras para irem comer, o que provavelmente atrapalha o andamento das aulas (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010).

Entre 7h05 e 7h10, o vigilante fecha o portão e os alunos que chegam atrasados entram pelo portão central de acesso à secretaria. Segundo ele, sempre

chegam crianças atrasadas até por volta de 7h15 e normalmente são sempre as mesmas (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010).

Em relação à organização dos eventos na escola, não há um calendário definido em que todos saibam o que acontecerá. Algumas vezes, como são os casos de duas reuniões de pais, duas reuniões de conselho e uma festa envolvendo a comunidade, nem todos sabiam o dia ou como ocorreria o evento, porque que alguns deles foram desmarcados e remarcados sem antecedência. No episódio descrito a seguir, por exemplo, pode-se ver a falta de informação para um evento que aconteceria dentro de uma semana.

Ao andar pela escola antes do intervalo vi cartazes convidando para a Festa da Primavera da escola dali a uma semana. Perguntei a um professor como seria a festa, pois não tinha ouvido falar dela nem tinha visto cartazes antes, mas ele disse que não sabia. Perguntei aos estagiários e eles me contaram que era uma festa para arrecadar dinheiro para o projeto da escola (aos finais de semana), mas que não sabiam exatamente como seria. Perguntei aos cozinheiros, com os quais fui conversar um pouco, e eles sabiam apenas que teria, inclusive com venda de coisas para arrecadar dinheiro (como pastel), mas falaram que se eu quisesse mais informações deveria perguntar para o inspetor que era quem estaria organizando a festa. Perguntei a ele que me confirmou que era com o intuito de arrecadar dinheiro, que teria comida e bazar (inclusive me pediu doação). Perguntei se haveria apresentação das crianças e ele disse que teria dança, mas que o professor responsável havia esquecido do casamento de uma prima e por isso só chegaria às 15 horas para a apresentação. Perguntei se os professores viriam e ele disse que havia o dia 06 de setembro para repor e que como alguns repuseram em outra atividade os que não tinham repostos ainda deveriam trabalhar no sábado (Diário de Campo, Escola 3, 17/09/2010).

A equipe de professores da escola tem pouca rotatividade, havendo união do grupo para reivindicações e tomadas de decisão. Todavia, um problema enfrentado no dia a dia da escola é a falta de professores sem substitutos, do que decorre, em muitos casos, a necessidade de dispensar algumas turmas. Entre os adolescentes, é normal, diariamente, antes mesmo de entrarem na escola, perguntarem do portão ao vigilante se haverá aula para sua turma. Fato que não apenas significa uma perda em termos de aprendizagem para as turmas, como um complicador a mais na organização da escola e dos professores que, em muitos casos, se veem obrigados a dispensar turmas de última hora e a realocar as crianças que não têm como ir embora em outras salas, as quais não estavam esperando tal movimento, como pode-se ver no episódio relatado a seguir:

Hoje cheguei à escola às 6h50. Na entrada o inspetor estava agitado, pois havia avisado que os alunos do 3º ano C deveriam ir embora já que o professor faltou, mas muitos deles estavam ainda chegando e por isso não ouviram o aviso. As mães foram embora e ele teria que ligar para aquelas que ficassem em casa para que viessem buscar seus filhos. Além disso, tinha os que vieram de ônibus e van e que não teriam como ir embora. “É um tormento sempre que isso acontece”, desabafou. Após a entrada ele colocou o grupo para dentro e pediu aos que a mãe estivesse em casa e tivesse alguém para buscá-los esperassem enquanto ele levava os demais para distribuir entre as outras salas. “Não sei onde vou colocar estas crianças agora... Só por Deus!”. Ele foi, mas voltou com todos os alunos e os mandou sentar, comentando comigo “Ninguém quer na sala! Vou deixar aí sentado e quando a direção chegar ela que resolve!” Um professor veio e perguntou quantos eram e disse “Vamos dividir”. Então colocou metade em sua sala e a outra metade na sala de outro professor, mas enquanto os alunos entravam em sua sala avisou “Vocês vão desenhar, pois os meus alunos estão fazendo prova” (Diário de Campo, Escola 3, 09/09/2010).

Em relação à indisciplina, a escola sofre com problemas de comportamento e isso toma grande parte das reuniões e trabalho da equipe gestora. Um bom exemplo disso foi no início de um dia (por volta de 7h20), em que o vice-diretor chegou e eu o acompanhei até a direção e, ao chegar lá, haviam muitos bilhetes para ele do vice-diretor do período noturno. Um deles estava fixado em um saco de papel com uma garrafa pequena de vodka dentro. Ele comentou que os adolescentes do intermediário e vespertino foram, no dia anterior ao Campo do Guarani, receber a premiação de um concurso de história em quadrinhos do qual participaram, mas que tiveram problemas, pois um pai ligou para a escola denunciando que os alunos estavam levando bebida alcoólica para o passeio. Em decorrência disso, tiveram que pedir para os alunos abrirem as mochilas e realmente encontraram algumas garrafas de bebida (Diário de Campo, Escola 3, 27/10/2010).

Embora um problema assumido por toda a equipe, a indisciplina é abordada de forma pontual na escola, com regras e sanções colocadas pela instituição e normalmente explicada a partir de fatores exteriores à ela. Ao responder o roteiro acerca da situação da escola e pontuando os aspectos negativos que dificultam a aprendizagem das crianças, a indisciplina dos alunos aparece. Todavia, ao perguntarmos o que a escola estava fazendo para lidar com a questão, recebemos como resposta que está procurando orientar os pais, bem como os próprios alunos individualmente, evidenciando a percepção de que a questão não passa pela organização da escola, sendo dependente apenas do próprio aluno e de sua família.

Uma ação assumida pela escola foi a de adotar o “Círculo Restaurativo”, o qual é uma proposta do projeto “Justiça Restaurativa” que se anuncia como uma alternativa à Justiça punitiva por focalizar o diálogo como meio de resolver conflitos, tendo como propósito o de ajudar a criar uma cultura de respeito mútuo na escola. Assim, o Círculo seria “[...] um espaço dialógico de resolução não violenta de conflitos” (GROSSI; FABIS, 2009, p. 7949), em que os participantes se envolvem de livre e espontânea vontade e, após o trabalho no grupo, assumem responsabilidade pela ocorrência abordada e constroem um acordo na intenção de restaurar a relação abalada, assim como rever as condutas. Todavia, mesmo sendo uma iniciativa muito interessante para o gerenciamento das questões disciplinares e interpessoais, não foi desenvolvida de forma ativa pela escola. No período em que estivemos na instituição, não presenciamos nenhum uso da “caixa de bilhetes do Círculo Restaurativo”, na qual as pessoas poderiam depositar o registro dos conflitos para serem levados à resolução no Círculo, como não vimos nenhum movimento da equipe pedagógica da escola para tornar o espaço utilizado e significativo.

Durante o tempo em que estivemos na escola, vimos que há a percepção entre professores e gestão de que as crianças não estão aprendendo tanto quanto deveriam. Conversando com o vice-diretor, ele disse que a escola foi muito mal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente 1º ao 5º ano e que, por isso, estavam procurando entender o que aconteceu e como poderiam melhorar (Diário de Campo, Escola 3, 06/08/2010). Todavia, embora em vários momentos tivéssemos percebido a preocupação constante da equipe em se dedicar à apropriação dos conteúdos pelos estudantes, poucas são as ações coletivas, priorizando-se as iniciativas individuais em sala de aula que acabam dependendo das habilidades de cada docente.

Chamou a atenção o fato de que, durante o período de observação, não vimos trabalhos expostos ou atividades diferenciadas sendo desenvolvidas. Os professores ficavam em suas salas de aula o período todo, exceto quando saíam para o lanche e nos poucos momentos em que iam à área de brinquedos. Nos corredores da escola não se veem trabalhos das crianças expostos nos murais

que, mesmo ficando no corredor das salas de aula, sempre permanecem vazios (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010). Um professor relata que estranhou, sendo novo na escola, a resistência dos demais em relação a atividades diferentes, pois ao fazer estas atividades sente-se não bem visto pelos colegas, como explicitado no trecho a seguir:

Percebo que as pessoas têm reservas quanto a mim porque eu costumo fazer trabalho diferente [...] Quando eu fiz pão pela primeira vez na escola, aula de ciências para percebermos a questão da mistura, uma mãe veio ajudar a gente. Estava muito legal e organizado, [mas os alunos] estavam eufóricos porque nunca tinham feito essa atividade antes. Eu falei para irem lavar as mãos e a escola recebeu super mal, um professor foi para a minha sala gritando, dizendo que eles fizeram muito barulho no corredor. Fiquei morrendo de vergonha da mãe que estava comigo e não entendeu nada... Acho que era por ser uma atividade diferente, mas deu certo e fiz várias atividades diferentes, mas até hoje eu sinto reservas em relação a mim (Entrevista, Escola 3 – Professor 2).

Como medida geral para melhorar a aprendizagem das crianças, principalmente na alfabetização, a escola desenvolve o reforço dado pelos professores após o horário de aula para as crianças da manhã e antes do período para as demais, de forma que fiquem direto para a aula sem a necessidade de ida e volta para casa, já que acreditam que as famílias não os traria em horários diversos ao da aula. Além dessa medida, também foi desenvolvida uma atividade de reforço pelos estagiários que retiravam crianças indicadas pelos professores das salas para atividades específicas diariamente. Entretanto, sem evidenciar as aptidões de planejamento e conhecimento necessárias ao desenvolvimento da atividade, como pode-se notar em nossos registros:

Hoje os estagiários iniciaram o trabalho que estavam planejando de tirar algumas crianças com dificuldade de aprendizagem das salas regulares para trabalhar separadamente na sala de artes (não utilizada). Desci com eles para ver a atividade. Eles selecionaram 12 crianças dos 5ºs anos e disseram que o combinado era os professores mandarem atividades para elas, mas que só uma enviou e foi tão simples que praticamente todos, exceto um que apresentava muita dificuldade, conseguiram fazer em menos de 5 minutos. Em seguida, improvisaram o que fazer e deu para perceber que não sabiam muito bem o que estavam fazendo. Não sabiam o que dar e a sequência das atividades não levava em conta nenhum objetivo pedagógico, pois misturavam diversos conteúdos de diferentes profundidades e eram propostas para todo o grupo (exceto o menino com maior dificuldade que o professor adjunto pegou para ensinar separadamente) (Diário de Campo, Escola 3, 21/09/2010).

8h10, aproximadamente, os estagiários foram buscar alunos para o reforço que estão dando. Parece que o esquema de atividade continuou o mesmo (sem planejamento). Um deles (o mais velho) fala coisas equivocadamente (nomeia sílabas, atividades e acentos de forma errada. Ex. Falou que o “til” era acento, chamou a cruzadinha que eles estavam fazendo de tabuada e nomeou letras isoladas do alfabeto como sílabas) (Diário de Campo, Escola 3, 27/09/2010).

Em alguns momentos, percebi que havia alguns professores que preferiam não estar na escola, seja porque gostariam de se aposentar, seja por mostrarem pouca paciência com as crianças e tarefas a serem desenvolvidas na escola, ou pela própria dinâmica do sistema educativo e das turmas, porém não eram a maioria. Há vários professores evidentemente comprometidos e otimistas em relação ao trabalho.

De forma geral, a escola, tanto pedagogicamente, quanto estruturalmente, apresenta dificuldades de organização, embora tenha tentado mobilizar ações para enfrentar alguns dos problemas identificados.

A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO NA ESCOLA 3

No Projeto Político-Pedagógico, a Escola 3 apresenta o desejo de aumentar a relação entre escola e comunidade, assim como o de buscar parecerias externas para a melhoria da instituição. Não vimos, todavia, a percepção de um entorno mais amplo para além da família como preocupação, já que ao se referir à comunidade acabam restringindo o entendimento nos pais/família.

Outro aspecto apontado pelo PPP da escola em relação à comunidade é a efetivação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo como objetivo principal incrementar a participação da comunidade na escola, o que não se confirmou como estava proposto, pois não presenciamos nenhum movimento dessa Comissão. O professor afastado para auxílio à direção e também coordenador da CPA, respondendo ao roteiro de condições da escola, declarou que a CPA não “deu IBOPE” na escola, uma vez que foi imposta e não conta com a participação dos professores.

A relação cotidiana da escola com seu entorno, embora anunciada durante a resposta ao roteiro de condições da escola como desejada, normalmente se restringe ao contato com a família e traz a percepção desta apenas como a

receptora de informações e orientações da escola, cujo papel se restringiria ao auxílio na aprendizagem a partir do apoio às atividades em casa e ao controle da disciplina das crianças.

Ao analisarmos as falas dos profissionais, ficou evidente a percepção de algumas famílias atendidas como deficitárias, desestruturadas e pouco preparadas para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento cognitivo, principalmente as provindas das áreas de ocupação, como podemos notar nos episódios destacados a seguir:

Acho que o bairro da escola é organizado... mas pensando nos outros... Para ser sincero, a primeira vez que eu fui à escola, que escolhi e fui para lá, eu arregalei o olho e disse "Jesus, onde é que eu enfiei meu pé?! Agora ferrou!" Porque quando você passa na estrada, você vê os barracos e pensa "Que mundo é esse? Ainda não asfaltado...". Uma vez eu trabalhei em escola de periferia na minha cidade natal e você vê o quanto é diferente, o quanto às vezes você deixa de fazer seu papel enquanto conteúdo e atividade para focar mais a questão dos cuidados, se cuidar, aprender a viver... Coisas que para a gente é óbvio que a família dá, mas para eles não. Cheguei uma vez a dramatizar como limpar o 'bumbum' porque tinha aluna minha que não limpava... Eles não tinham este tipo de noção. Então quando eu cheguei [aqui] eu pensei que seria assim, mas percebi que não era tão assim o bairro da escola, mas os outros têm muita coisa faltando. [Você percebe diferença das crianças do bairro da escola e dos demais do entorno?] Com certeza e até mesmo o que me choca neste bairro é que, na segunda-feira quando você passa para ir trabalhar, 6h00 da manhã, e tem muito copo descartável jogado no chão e você vê criança com pais que estão bêbados e que viraram a noite ali. Eu fico imaginando qual a realidade deles, como é que eles vivem, quais são os meus alunos que estão ali com os pais... A gente sabe que tipo de música eles ouvem, o conteúdo e o que ensina (Entrevista, Escola 3 – Professor 2).

[...] Tem algumas [crianças] que a gente percebe que além da família ser desestruturada, ou muito simples, a mãe trabalha e cuida de um monte de filhos, a criança fica meio jogada. Essas crianças que ficam meio jogadas, às vezes, têm alguns estímulos lá fora, brincam coisa e tal, mas às vezes é mais indisciplinada também. Algumas que ficam mais fechadas também não têm muito estímulo, então elas têm muita dificuldade e toda a coisa que a criança não aprende em casa e com os amigos você tem que desenvolver, tudo... Então há muita diferença de níveis dentro de uma classe. Fora que a comunidade tem muitos casos de invasão, porque não é só do bairro da escola, todo entorno vem [para a escola], crianças de outros bairros e invasão, então são crianças que você percebe que têm muita dificuldade [...] (Entrevista, Escola 3 – Professor 4).

De forma geral, os pais não são vistos como capazes de contribuir para o melhoramento da escola, exceto no auxílio direto às crianças e cumprimento das exigências/orientações da escola. Isso fica claro na proposta de elaboração de um questionário dedicado aos pais, o qual serviria para conhecer o que estes pensam sobre a escola e suas demandas, mas que, após discussão, se tornou mero

mecanismo de cobrança de uma atuação que a escola definiu como coerente e desejada, como relatado no trecho de nosso diário transcrito a seguir:

Durante o TDC, o OP sugeriu a aplicação de um questionário para conhecerem o que os pais pensam sobre a escola. Ao começar a ler as perguntas que eram voltadas ao que os pais achavam da escola e aprendizagem do filho, os professores (em especial três, mas sem objeção dos demais) foram contra, argumentando que isso era colocar os pais contra a escola e dar oportunidade para que falem mal da instituição sendo que a maioria nem participava da escola. “Tem pais que não vêm e o filho é ruim. Então mete a boca na escola!”, disse um deles. O OP disse que entendia que nem todos participavam e por isso não podiam dizer nada, mas que eles poderiam pegar os questionários apenas dos que os professores sabiam que participavam: “Podemos ver a devolutiva dos pais que participam. Tirar as informações e ter o espelho dos pais que vocês sabem que são interessados”. Os professores disseram que mesmo assim não concordavam e que achavam que o questionário deveria estar voltado para cobrar os pais em relação aos filhos. Sugeriram questões como “Você tem acompanhado e cobrado seu filho em relação às atividades na escola?”. Ao falarem das perguntas sobre a satisfação dos pais em relação à escola um deles comentou “Vocês não acham que é abrir demais para os pais? Não é melhor colocar perguntas sobre as responsabilidades deles com os filhos? Ex. Traz seu filho para a escola?”. Outro professor disse: “A gente vai perguntar para eles coisas que não temos alternativa? Coisas que não tem como mudar? Como a cobertura da entrada... Não tem e não temos como colocar. Se perguntar vai criar um problema onde não tinha”. Outro complementou: “Acho que isso é mais reflexão para a gente da escola, porque senão, daqui a pouco, vai pai ao NAED reclamar que criança tomou chuva por falta de cobertura na entrada etc.”. “Tudo é da escola, os pais estão deixando de fazer coisas porque acham que é a escola...”, disse outro professor. “As perguntas estão contra a gente. Temos que perguntar coisas sobre a responsabilidade deles em relação à escolaridade dos filhos”, falou um professor retomando o argumento acerca do novo foco do questionário. “Temos que escrever: Pai, você tem acompanhado o trabalho da escola junto ao seu filho? Senão virá um massacre...”, complementou o colega. (Diário de Campo, Escola 3, 29/11/2010).

Outro aspecto interessante é a retomada constante de um modelo de aluno e família ao qual se remetem para explicar determinados aspectos da realidade, envolvendo inclusive dificuldades vivenciadas pelas crianças, como nos exemplos a seguir:

Pouco antes da saída fui conversar com um professor que estava no parque. Ele comentou que uma de suas alunas tinha sido abusada pelo pai e que ali [na escola] isso era muito comum e que crianças como ela tinham mais dificuldade em aprender e que ele entendia isso pois imaginava o quanto era difícil se concentrar em estudo quando se está passando por coisas como esta. Ele disse que além desses casos, há muitas crianças que os pais são usuários de drogas e largam os filhos. Durante nossa conversa chegou um professor adjunto que concordou. Então apareceu um aluno que havia mudado de escola e o professor adjunto comentou “Os bons vão embora...” se referindo à criança (Diário de Campo, Escola 3, 17/09/2010).

[E que estrutura de família é essa?] Por exemplo, eu tenho um menino que a mãe foi embora e ele mora com o pai e o pai não consegue cuidar tão bem, às vezes não vem com material, mas pintou o cabelo... Então é mudar o foco, não está preocupado com o material da escola, com que a criança venha direitinho, mas está preocupado em pintar o cabelo do menino de loirinho, fazer mechas... A mãe tem outro filho que mora na outra casa e o pai não deixa o pequeno ir na casa do irmão... Isso tudo mexe com o desempenho da criança (Entrevista, Escola 3 – Professor 4).

Em relação às organizações sociais do bairro, a equipe gestora percebe que o líder comunitário (“presidente do bairro”) é muito ativo, todavia parece que, ainda que haja esta figura atuante, não se pode dizer que a associação seja ativa. Em entrevista com a liderança comunitária do bairro e fala do Pai/Responsável no grupo focal, se explicitou a dificuldade em manter uma associação, por falta de participação dos moradores, sendo a referência o “presidente do bairro” que acaba se envolvendo em diversas questões e é demandado para tal pela população.

A associação de bairro já não está mais tão ativa porque eles [os moradores] não ajudam a gente. [...] [O senhor ficou como presidente da associação de bairro quanto tempo?] Cinco anos, já venceu o tempo, chamei um pessoal para ver se querem entrar para fazer nova eleição, mas eles ficam com medo da cobrança. E o povo cobra mesmo! E é aquele impasse, porque sozinho eu não vou tocar mais não, já toquei isso cinco anos quase sozinho... Eu faço parte do conselho de saúde, aí no posto de saúde. Na escola eu estou sempre junto com a diretora, também dando um apoio sempre que precisam de apoio. [...] Quando eles [moradores] vão na escola e não acham vaga vêm até aqui em casa para pedir vaga e eu vou lá, mas quando eu não consigo é um transtorno porque eles ficam bravos (Entrevista, Escola 3 – Líder Comunitário).

Até tem o presidente do bairro e tudo, mas o pessoal aqui do bairro a gente percebe que não participa muito da reunião, embora seja um horário que é à noite e daria, não é muito prolongado... Acho que está faltando a participação do próprio pessoal do bairro, é o que eu percebo. Quando é algo que eles querem muito, como foi o asfalto, eles participam bastante, quando não é... Igual a lagoa que inunda, a escola está linda, mas tem a lagoa, e somos nós que temos que lutar por isso aí, porque isso está prejudicando a escola e a nós mesmos. O campo de futebol por exemplo, que não pode ser usado e isso está prejudicando todo mundo, mas nem assim... Está faltando a participação do pessoal do bairro. (Grupo Focal, Escola 3 – Pai/Responsável).

4.2.4 ESCOLA 4

A Escola 4 está localizada em uma Zona de Vulnerabilidade Absoluta, em um bairro cuja origem é a ocupação da área pela população desde 1997.

Embora os avanços estruturais no bairro tenham sido consideráveis nos últimos anos, ainda há um predomínio de ruas sem pavimentação (apenas a rua em que passa o ônibus e a da escola são pavimentadas), falta de sistema de esgoto e, de forma geral, as casas não possuem revestimento (reboco), inclusive algumas sequer são de alvenaria.

A escola tem a fama, segundo sujeitos ligados à rede municipal de ensino, como Orientadores Pedagógicos e Professores de outras unidades escolares, de sofrer com muita rotatividade, tanto de alunos como da equipe pedagógica, e ser pouco organizada de forma geral, o que se confirmou em nossa pesquisa de campo.

Pela demanda, ela tem um espaço físico reduzido, nada arborizado, sem espaço para salas temáticas e um número grande de alunos.

Embora a escola assuma a preocupação com uma boa relação com seu entorno, em especial com as famílias, e a gestão atual tenha tentado implementar algumas ações para melhorar este aspecto, parece-nos que ainda não se conquistou um bom relacionamento, já que, tanto o atendimento no dia a dia, quanto em momentos específicos (festas, reuniões, dentre outros), não configuram uma receptividade convidativa e aberta por parte dos profissionais da escola.

O BAIRRO

O bairro em que se localiza a escola possui sérios problemas de infraestrutura urbana, mas existem vários serviços públicos e comerciais disponíveis embora não suficientes ou bem estruturados.

Em relação à infraestrutura, no levantamento do senso de 2000, constava que todas as ruas eram de terra irregular (sem cascalho), entretanto observando o percurso até a escola e conversando com o vigilante, que nela trabalha e que também é morador do bairro, observa-se que a rua da escola e onde passa o ônibus são asfaltadas (Diário de Campo, Escola 4, 05/08/2010). O fornecimento de água é contínuo, havendo coleta de lixo mais de uma vez por semana, porém não há rede de tratamento e afastamento de esgoto, pois 95,7% dos respondentes da pesquisa domiciliar (NEPO) têm fossa séptica em casa e o restante joga o esgoto direto em córrego ou rio. A maioria (89,4 %) dos respondentes declara conhecer a existência de mangues, lagos, córregos ou lagoas nas proximidades, dos quais 57,1% morando a menos de 5 quarteirões destes, o que evidencia maior probabilidade de alagamentos no bairro.

Em relação às condições do domicílio, 100% dos respondentes moram em casas, sendo que 80,9% declaram construção e terreno da moradia como próprios, o que pode ser tanto fruto de tentativa de regularização e financiamento dos terrenos pela prefeitura, quanto de aquisição irregular, não oficializada mediante escritura já que o bairro é fruto de ocupação⁵¹.

Em relação aos serviços públicos, uma marca do bairro é a proximidade em relação à residência dos moradores. O posto policial é o serviço mais distante, uma vez que 100% dos moradores levam mais de dez minutos para ir ao posto policial mais próximo. Ao serem perguntados acerca do tempo que levam caminhando de suas casas até os diferentes serviços públicos, 100% dos respondentes gastam no máximo cinco minutos para ir até o ponto de ônibus mais próximo. Quanto ao atendimento da área de saúde, 78,7% das pessoas levam até cinco minutos para ir ao posto de saúde, e em relação à educação, 70,2% das pessoas levam até cinco minutos para ir até a creche (pública ou filantrópica) mais próxima e 100% levam até dez minutos para chegar até a escola pública.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que, segundo funcionários da escola moradores do bairro, as creches ali localizadas são filantrópicas, não havendo nenhuma pública. A única escola de Ensino Fundamental do bairro é a pesquisada e, embora haja dois postos de saúde próximos para atender a população, não possuem estrutura adequada, tanto em termos de espaço do prédio, quanto ao quadro de profissionais, como pode ser percebido no trecho a seguir:

O professor de Educação Especial iria fazer uma visita ao Posto de saúde com o Dentista do posto e me convidou. Fomos no carro do Professor de Educação Especial. Ao andarmos pelo bairro vi esgoto a céu aberto, a maioria das ruas de terra (somente a que passa o ônibus asfaltada) e algumas casas de madeira. Os dois postos de saúde (fomos no do bairro e no do bairro vizinho – muito próximos) eram improvisados, sendo um no prédio da guarda municipal com duas salas e o outro numa casa, também com umas duas salas (mas como informou o dentista um improvisado que ficou, já estavam lá há mais de dois anos). O posto melhor (e mesmo assim inadequado) era o do bairro vizinho – que saiu no noticiário por ter cachorro perto de onde as pessoas faziam a coleta de sangue, que era na calçada (Diário de Campo, Escola 4, 11/08/2010).

⁵¹ Embora o processo de regularização tenha sido anunciado como parte das preocupações da Companhia de Habitação Popular de Campinas (COHAB) em 2002, só em 2008 o prefeito anunciou a regularização da área, momento em que as primeiras escrituras das casas começaram a ser liberadas (um ano após a pesquisa domiciliar).

Em relação a serviços em geral, o bairro tem boa oferta com comércio local feito pelos próprios moradores, em que, por exemplo, para andar até a farmácia mais próxima, 72,3% dos respondentes levam até cinco minutos.

Quanto à percepção do acesso ao atendimento nos serviços públicos citados, observamos que os respondentes não percebem dificuldade em serem atendidos. Em relação ao transporte público, 100% não têm dificuldade; no serviço de posto de saúde 89,4%; no acesso à creche 83%, no acesso à escola pública 80,9% e, quanto ao serviço policial, 57,4% têm pouca dificuldade em acessar o serviço.

Entretanto, o serviço de escola pública do bairro não abarca todas as matrículas necessárias. Conversando com o vigilante, ele informou que há muita demanda para pouca vaga na escola, mesmo com quatro períodos, o que obriga muitas crianças tenham que ir para bairros vizinhos para estudar, inclusive “tenham até que atravessar a pista” (Diário de Campo, Escola 4, 05/08/2010).

Quando perguntados sobre aspectos relativos ao bairro, 91,5% dos respondentes acham vantajoso viver ali, segundo 34,9% por ser próximo aos serviços mencionados, 39,5% por terem parentes próximos e 25,6% pelo preço do aluguel, terreno ou casa.

Ainda no que tange à sua percepção em relação ao bairro e as vantagens em manter residência neste, 85,1% dos respondentes declaram já ter encontrado dificuldade em encontrar trabalho em decorrência da fama do bairro e 59,6% julgam que morar no bairro dificulta a abertura de crédito para compras. Em relação à percepção da segurança, 100% dos respondentes acham a violência um perigo no bairro, dos quais 83% mencionaram o tráfico de drogas como principal risco. Como destacaremos nos episódios a seguir, isso se confirma na fala de diversos atores, entre eles o Orientador Pedagógico que, respondendo o roteiro acerca das condições da escola, cita o “poder paralelo” existente no bairro. Vimos esta questão também em conversas informais com funcionários e pela declaração de alguns entrevistados, como o vigilante da escola que comenta, utilizando

metáforas⁵², a preocupação com o tráfico e a percepção deste como comum e facilmente identificável.

Durante a resposta ao roteiro de caracterização da escola, o OP comentou que percebe um poder paralelo (tráfico) forte. Havendo grupos disciplinadores no bairro para evitar a entrada de polícia ou Conselho Tutelar (“os adolescentes não podem aprontar na escola”). Quando chegaram havia o relato de que o tráfico cuidava da escola, agora ele não vê nada disso (“a gente não recorre a este diálogo e eles não procuraram a escola”).

Por volta das 10h00 fui até a quadra e comecei a conversar com o vigilante. Ao ver um dos alunos respondendo ao professor me perguntou se eu conhecia o famoso Aluno, respondi que não, mas que percebi que ele era difícil. Ele disse “Difícil? Ele é terrível! Mas também com uma família dessas que ele tem! Só gente trabalhadora entende?” Percebi a ironia e perguntei se eles eram desempregados e ele negou “Não! Trabalham mesmo! Oh! (passando a mão na testa)” Não entendi de início, mas ele continuou: “Fazem um trabalho que deixa as pessoas louconas, entendeu?” Respondi que sim, que agora tinha entendido e então começamos a conversar sobre o assunto. Ele comentou (sempre sem falar explicitamente a palavra tráfico, exceto quando deu exemplos de jovens que haviam morrido há alguns anos no bairro) que lá era muito comum e que às vezes havia brigas para ver quem era o dono do esquema, mas que um “cara” foi morto e as coisas depois disso ficaram mais calmas (ex-aluno, muito vaidoso/metido e quando drogado saía armado e matava quem olhasse diferente para ele). Perguntei se na escola eles tinham problema com isso e ele disse que entre os pequenos não, mas que os maiores usavam e que sempre eles encontravam os papalotes no banheiro (principalmente à noite). Ele ponderou que aquilo acabava com a família e que numa vida igual a que o menino na quadra tinha não havia como ser diferente (Diário de Campo, Escola 4, 15/09/2010).

[Falando sobre a interferência do tráfico na escola] A gente houve falar, os alunos comentam... Teve uma vez que o OP da sala dele ouviu uma conversa entre dois alunos em que um falou para o outro “Ah, você fica fazendo isso e depois esses meninos da disciplina te pegam e daí você fica aí né?!”. Então foi uma fala que ele pegou da sala dele e que ele ouviu, agora se isso existe mesmo ou não a gente não sabe. Também um dia em que um aluno veio falar comigo sobre os bilhetes de ameaça [a escola recebeu bilhetes ameaçando um massacre como o da escola no Rio de Janeiro] e eu falei que o problema não era nem com a escola, nem com a polícia, mas que a gente tinha ouvido falar que no bairro tinha gente que pega, o pessoal da disciplina, e ele falou que tem mesmo. Então não sei, nunca vi, mas ouvi... (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).

Quanto à constituição socioeconômica do bairro, 78,7% declaram saber ler e escrever, dos quais 31,9% se declaram analfabetos ou com o primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto; 46,8% têm como nível de escolaridade o primeiro ciclo do ensino fundamental ou parte do segundo; 11,9% completaram o segundo ciclo ou iniciaram o Ensino Médio e 6,4% completaram o Ensino Médio ou

⁵² Em todas as conversas ele nunca falou literalmente sobre o tráfico, sempre deixou muito claro do que estava falando, inclusive se certificando de que eu estava entendendo (perguntando se entendi e repetindo com outra metáfora), mas sempre tomando o cuidado não falar explicitamente sobre o assunto.

iniciaram o Ensino superior, não havendo nenhum dos respondentes que completou o ensino superior.

Quanto à escolaridade das mães a partir do questionário aplicado aos pais/responsáveis pelo GERES, evidencia-se uma configuração muito similar da apresentada na pesquisa sobre vulnerabilidade social:

Tabela 9: Escolaridade da mãe Escola 4

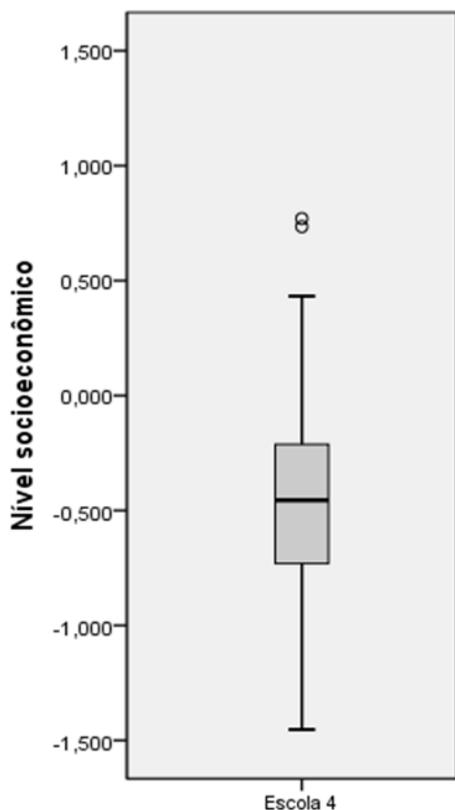
Escola 4	
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série	35,2%
Terminou a 4ª série	42,1%
Terminou a 8ª série	13,6%
Terminou o Ensino Médio	8,2%
Terminou a Faculdade	,3%
Não sabe	,6%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do questionário de pais do GERES

Em relação à localização dos respondentes em termos econômicos, eles podem ser classificados, segundo o padrão ABIPEME, como pertencentes à classe D (36,2%) e C (63,8%), não havendo nenhum na classificação E, B ou A.

Tomando o índice elaborado pelo GERES, teríamos o NSE médio das famílias atendidas pela escola igual a (-0,43), sendo a média da rede estudada igual a (-0,16).

Gráfico 4: NSE Escola 4



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados do questionário de pais do GERES

Em relação à organização social do bairro, há o relato de funcionários moradores do bairro acerca da existência de várias instituições religiosas e de uma associação de bairro atuante. Todavia, ficou claro que as ações dessas igrejas não são generalizadas, mas voltadas ao seu grupo específico de fiéis cujas ações ficam difusas e a organização mais abrangente no local é a associação de bairro, à qual os moradores procuram para diversas reivindicações.

[Falando sobre o bairro e a associação] Eles cobram, como os pais aprenderam a cobrar, “Presidente, e o buraco na rua?”; “Presidente, e o esgoto?”. Tem criança que nem aprendeu a falar direito e já sabe meu nome... [E eles cobram de você ou se sentem parte e fazem junto?] Não, eles cobram. O dia que eu não for mais presidente de bairro quero ver de quem vão cobrar. Isso porque antes o presidente de bairro era ditador e eu quando assumi trouxe a democracia, então podem me cobrar... [Existe uma participação, as pessoas se reúnem com você para fazer o trabalho ou não, é você que tem que ir atrás?] Não, a gente é que tem que fazer. Estou lutando pelo asfalto e tenho que me espernear para vir um grupo aqui apoiar. Hoje mudou muito a maneira de lutar, “vou lutar para ser alguém” e quando você chega a ser alguém a primeira coisa que você faz é colocar um portão de correr na frente da sua casa, se isola. Se o vizinho não tem nada, você até para de cumprimentá-lo. Aqui as pessoas também se isolam, mas ainda não tanto, mas você percebe que algumas pessoas se diferenciam. [...] (Entrevista, Escola 4 – Líder Comunitário).

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O prédio da Escola foi construído em 2000, pois inicialmente, desde 1998, funcionava em containers. Atende por volta de 1700 alunos do Ensino Fundamental, distribuídos em 68 turmas no total, das quais 27 do primeiro ciclo. Possui os quatro períodos de aula: matutino, intermediário, vespertino e noturno, período em que também atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio do Estado.

A escola contempla, em seu quadro, aproximadamente cento e quatro professores, quinze funcionários e possui sua equipe gestora completa, com diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. Entretanto, apenas a partir do ano de 2009, essa situação se solidificou, pois anteriormente, segundo relatos da equipe gestora e de professores da unidade, não havia uma equipe fixa, ocorrendo muita rotatividade nas funções de gestão, tendo ocorrido inclusive a ausência total de equipe gestora.

Embora o OP demonstre interesse em ficar na escola, fazer um trabalho de melhoria da unidade e afirme que a nova equipe gestora está unida e com propósito de melhoramento, não é o que notamos a partir da entrevista com o diretor que comentou seu cansaço em relação à escola e das falas do vice-diretor que parece, de forma geral, destoar um pouco do discurso do OP e do Diretor em termos de como vê a escola e a população atendida por esta. O vice-diretor demonstra incerteza quanto à continuação do trabalho e elevado grau de preconceito e descontentamento com o bairro atendido pela escola, como destacado nos episódios descritos a seguir.

Ao sair nos despedimos do vice-diretor que nos acompanhou até a saída. Durante o trajeto comentei que o OP tinha dito da vontade da equipe gestora em melhorar a escola e que agora eles iriam ficar mais tempo (me referindo à rotatividade da gestão anteriormente). Ele respondeu: "É, mas se a saúde permitir... Não tenho nada, mas nunca se sabe né?! Stresse..." (Diário de Campo, Escola 4, 28/04/2010).

Durante o intervalo, os professores estavam conversando sobre banalidades e o vice-diretor entrou com um papel para entregar para eles perguntando se poderia entregar naquele momento, assim não precisaria subir as escadas, pois não tinha mais 30 anos. Um professor comentou “Então não subirei mais também, pois não tenho mais 30 (risos)”. O papel era para os professores anotarem a frequência das crianças para fazer a planilha de frequência para o bolsa família. Um dos professores comentou que o bolsa família deveria considerar não só a presença como a nota também, assim as mães acompanhariam e cobrariam a lição das crianças, olhariam cadernos... Neste momento, eles começaram a conversar sobre as condições do bairro e comunidade atendida, com famílias desestruturadas e que não acompanham as atividades da escola, não valorizam a escola. O vice-diretor comentou que aquela escola tinha muitos problemas e lembraram de quando houve um tiroteio próximo à escola, então o vice-diretor comentou que lá era tudo ruim e começou a falar de sua hipótese de que havia um biotipo ali no bairro que era o pior (“moreno de olhos puxados”). Ele dizia: “Podem ver aqui é tudo assim. Esses de olhos puxados, todos ruins!” (...) “Um taxista uma vez me trouxe aqui e revelou que um colega dele trouxe dois garotos e quando chegou foi assaltado, com o susto teve um infarto e morreu aqui dentro”. Ele continuou falando e exemplificou com um ex-aluno que foi para a Fundação Casa (Diário de Campo, Escola 4, 15/09/2010).

Quanto à infraestrutura da escola, o prédio conta com dezessete salas de aula (quinze e mais duas adaptadas), Secretaria, Sala da Direção, Sala da Orientação Pedagógica, Sala de professores, Refeitório junto ao pátio coberto, Cozinha, Biblioteca, Laboratório de Informática, Quadra de Esportes descoberta, Pátios coberto e descoberto.

Durante o período de observação, vimos que a maioria destes espaços está em mau estado de conservação e, em alguns casos, também de limpeza, assim como nem todos são utilizados para atividades com as crianças. É o caso do Laboratório de Informática que, durante o período de observação, não foi utilizado por nenhuma turma, apenas para reuniões com o corpo docente e internas da gestão, e a biblioteca que, na maioria das visitas, estava fechada e quando aberta somente com o professor responsável pelo espaço, sem crianças.

Na hora da entrada ficam muitos pais no portão, por volta de 6h45 já estão ali e só vão embora após as turmas entrarem para as salas, todavia a maioria das crianças vai sozinha. O vigilante explicou que os pais não podem entrar onde as crianças formam as filas, às vezes na área onde eles ficam no recreio, às vezes na quadra Quarta-feira é o dia do Hino Nacional estipulado pela direção (Diário de Campo, Escola 4, 05/08/2010).

A razão para alguns pais ficarem esperando tanto tempo para fora da escola, segundo o auxiliar de limpeza, é que muitos aguardam para ver se algum

professor faltou e se não tem outro professor, já que as crianças não podem ir embora sozinhas, eles as esperam e as levam embora se for o caso (Diário de Campo, Escola 4, 05/08/2010). Este aspecto foi confirmado pela fala de alguns Pais/Responsáveis, que incluem também a questão da violência nas filas sem supervisão adulta como motivo de preocupação, como destacado no episódio a seguir.

[Uma curiosidade, por que as mães ficam olhando pelo muro?] A tranquilidade, porque um dia um pai entrou aqui para agredir uma criança... Por causa do filho da gente. Aqui pais entram para agredir filhos da gente por causa de briga de criança, então a gente fica até 7h30 para ver se está tudo bem, até o professor subir com eles. A segurança aqui é zero. O inspetor é um só e não consegue olhar, é muita criança. [Vocês acham que isso é do bairro ou organização da escola?] Acho que a escola não tem nada a ver com isso, são os pais que têm que educar. [Outra mãe] Mas se a gente não pode entrar eles têm que dar segurança, porque na quadra não tem ninguém e se a gente não pode olhar, eles têm que olhar. Muitas vezes as crianças ficam sem professor, o professor demora a chegar e não tem ninguém vendo, então a gente fica pelo muro olhando para ver se não acontece nada, se não tem falta de professor... (Entrevista, Escola 4 – Grupo de Pais/Responsáveis).

A ausência de professores é um problema que vimos constantemente na escola, mencionado tanto pela equipe gestora e funcionários durante o período de observação, quanto perceptível nesta rotina estabelecida pelos pais na entrada, todavia nos chama a atenção o fato de não ser alvo de reclamação dos pais/responsáveis entrevistados, com algumas exceções.

De forma geral, a escola é muito barulhenta e tumultuada. A sensação é de que as pessoas não sabem o que acontecerá e estão sempre trabalhando na ordem do acontecimento: remediando as situações, quando estas ocorrem. Além disso, os horários não são sempre respeitados, em todos os dias de observação a saída acontecia antes do horário por algumas turmas, tanto no momento do recreio, quanto no fim do período, além de o retorno às salas após o recreio se dar depois do horário.

Presenciamos várias vezes eventos, como reunião ou curso para os professores, que necessitavam da dispensa das turmas e estas eram avisadas de véspera, de forma que no dia vinham crianças que faltaram no dia anterior e não sabiam da dispensa. Outras vezes, observamos que as pessoas da escola não sabiam o que estava ocorrendo, havendo falta de comunicação interna, como

destacamos no episódio abaixo quando fomos à escola e as aulas haviam sido suspensas no dia anterior.

Cheguei à escola 6h50, não havia ninguém na rua (exceto algumas crianças com uniforme) e o portão de carros estava fechado. Parei, desci e vi que não estava trancado, apenas com a trava. Olhei para dentro da escola e parecia vazia, achei que não poderia não ter atividades, pois falei com o OP no dia anterior avisando sobre minha ida. Então decidi descer para ver se havia algum recado no portão principal de entrada das crianças. Quando comecei a descer, um professor chegou de carro. Perguntei a ele se não haveria aula e este disse que também não sabia, pois tinha faltado no dia anterior. Neste momento passou um pai com duas crianças uniformizadas e perguntou a mesma coisa, o professor respondeu que não sabia. Vários pais (pois já eram 7h00) passavam com as crianças e perguntavam, o professor perguntou a um deles se havia um bilhete no portão e ele disse que não. Achemos por bem abrir o portão e entrar com os carros. Ao entrar, encontramos o vigilante e o auxiliar de limpeza e eles comentaram que teria uma reunião às 8 horas com os professores e por isso as crianças não iriam. Por volta das 7h30, um outro professor chegou e explicou que não haveria aula pois teria uma videoconferência sobre currículo (de 6º ao 9º ano) e que o pessoal de primeiro ao quinto ano também foi convidado, ele disse que nem foi bilhete para casa, o recado foi passado às 10h40 pelo OP que só ficou sabendo naquele momento. Depois de uns 10 minutos o OP chegou, reafirmou o que o professor estava dizendo e me pediu desculpa por não ter avisado, mas explicou que ficou sabendo apenas após a minha ligação. Entretanto, informou que a videoconferência começaria às 8h30 (Diário de Campo, Escola 4, 29/10/2010).

Percebi em vários episódios a sensação de julgamento entre as pessoas, como se todos fossem culpabilizá-las por algo que não estava bem. Além disso, o clima de relação interpessoal não é muito harmonioso. Presenciei por diversas vezes, entre e dentro dos vários segmentos, a crítica aos colegas e relatos de desentendimentos. Desde as vagas na garagem da escola até o trabalho feito por outros professores parecem ser alvo de desacordo. Vários professores comentaram sobre a desunião da equipe e, o que chamam, “guerra de vaidades” que impede o trabalho coletivo. Separamos alguns episódios que ilustram bem esta percepção:

Enquanto visitávamos a escola, quando passamos pela cozinha, o cozinheiro perguntou quem éramos e ao falar que éramos pesquisadores ele disse “Se quiserem falar mal do meu trabalho podem falar! As minhas condições nesta cozinha são muito ruins!” Após eu falar que a cozinha era pequena mesmo (concordando com ele) e que não era nossa intenção falar mal do trabalho dele, nem de ninguém, ele disse: “Porque comigo é assim, tenho resposta na ponta da língua!”(Diário de Campo, Escola 4, 28/04/2010).

Deu o horário do recreio e fui para a sala dos professores. Um professor estava reclamando de um aluno que fica fora da sala e passa na sala dele (a única no térreo por causa de um aluno cadeirante) e de outro que não é aluno dele, mas frequenta sua sala (ele dizia que não iria avaliar a criança pois não era aluno dele, cada um tinha que cuidar de seus alunos). Enquanto ele falava o professor do primeiro aluno saiu da sala dos professores e ele disse apontando com a cabeça para o colega, “Assim é fácil, não quero um aluno na sala, coloco ele para fora e os outros que aguentem...”. Ele continuou reclamando e outro professor disse: “Lugar de reclamar e falar disso é no TDC não aqui! Aqui não adianta... Lá ninguém fala nada e se alguém fala fica sozinho e sem apoio. Se não formos unidos isso vai continuar assim. Já falei!”. Então outro professor falou “Aqui é todo mundo desunido!” (Diário de Campo, Escola 4, 18/08/2010).

O professor com o qual eu entrei na escola me mostrou um jornal feito pelas crianças e disse “Você viu? Fala do bairro.” Eu peguei para ler e vi que era um trabalho para comunicação dos alunos. No jornal haviam histórias reais e textos fictícios. O jornal foi feito em gráfica e era de uma papel muito bom. Os professores foram chegando e conversando sobre muitos assuntos entre eles o jornal publicado. Um comentou que achava que era muito bom, mas que poderia ser coletivo e que achava que os próximos eles poderiam entrar também. O OP entrou na sala e eu comentei do jornal e ele disse que ficou um pouco contrariado pois foi algo feito por um grupo sem integrar os demais, mas que ficou muito bom mesmo e que os alunos gostaram. Depois que ele saiu um professor comentou que nem a direção sabia, foi muito restrito mesmo e isso era ruim. Outro professor comentou que um professor chegou a discutir com o professor que produziu o jornal antes do lançamento, pois encontrou com ele em uma padaria e ele estava com os exemplares e mostrou para ele que disse que isso não era trabalho coletivo, era querer se mostrar. Um outro professor comentou em relação à separação que a escola sempre foi assim, uma pela manhã e outra à tarde. Ele contou que antes da nova gestão era pior pois pelo menos agora a gestão se reveza e antes era uma pessoa para cada período, o que aumentava ainda mais a separação. Ele disse que achava muito difícil integrar, pois as pessoas da manhã acham que brigam mais pelas coisas e as da tarde também. Um dos professores que era do vespertino antes e agora está no período da manhã confirmou essa sensação (Diário de Campo, Escola 4, 29/10/2010).

Um problema a que todos se referem na escola é o da indisciplina. Muitas vezes esta questão é apontada pela equipe como sendo, em grande parte, decorrente da origem da família/bairro e da falta de valorização destes em relação à escola. Como destacado no trechos destacados a seguir, os professores se sentem desgastados com a questão e, em muitos casos, impotentes perante as ocorrências. Eles gostariam de punições mais severas por parte da direção, acreditando que assim inibiriam determinados comportamentos.

Durante o intervalo estavam conversando professores e vice-diretor; os professores começaram a falar de mandar embora (transferência compulsória) os alunos “ruins” da escola. O vice-diretor disse que entendia, mas não sabia se mandar problema (usou a palavra “lixo”) para outra escola iria adiantar. (...) Após a saída do vice-diretor um professor comentou que aquela escola atendia crianças com famílias muito desestruturadas e isso era complicado para o grupo, pois era difícil trabalhar com aquelas crianças, o que em uma turma super lotada é ainda mais grave. Um dos professores comentou que eles ficam desestabilizados e outro comentou “Lembra que perdi o controle com ‘fulano’ no ano passado?”. O outro completou: “A gente fica doente aqui!” (Diário de Campo, Escola 4, 15/09/2010).

[...] [Funcionário] Você chega em casa e não quer mais ouvir nada, até o barulho dos filhos da gente irrita. [Professor] É, a escola é muito barulhenta, muito suja... Acho que a gente merecia uma coisa melhor. [Funcionário] Eles [as crianças] não têm um pingão de organização. [Professor] Se eles valorizassem mais... Porque olha para a minha sala [pichação], se eles valorizassem essa sala não estaria assim. [Funcionário] Por exemplo, no recreio eles pegam uma maçã, muitos deles não comem e jogam no chão ou pior, jogam no vaso sanitário e dão descarga para entupir. [Vocês acham que isso tem relação com o quê?] [Funcionário] Acho que isso vem de casa. [Professor] Porque a criança não nasce sabendo essas coisas... [Funcionário] Os meus [filhos] em casa são assim: sujou tem que limpar, saiu do banheiro vai dar a descarga e lavar a mão. Aqui eu vejo que eles [meus filhos] fazem isso também e por isso acho que vem de casa... [Pai/Responsável] Outra coisa que eu acho errado é na entrada, as crianças não têm educação, saem todos correndo, passam um por cima do outro... Eu acho que isso é falta de educação e respeito e que vem de casa [...] (Grupo Focal, Escola 4).

A RELAÇÃO ESCOLA-ENTORNO NA ESCOLA 4

A relação da escola com seu entorno é contemplada no seu Projeto Político-Pedagógico⁵³ a partir da percepção da necessidade da ampliação da relação com a comunidade para o processo de mudança e melhoria da unidade de ensino.

O referido documento traz a relação escola-comunidade no plano da equipe gestora como uma preocupação, colocando como objetivos, dentre outros:

- Fazer parcerias com outras instituições;
- Favorecer a participação da comunidade na escola – conselhos consultivos; abrir a escola para o meio exterior, extraindo do social os elementos necessários ao processo de mudança e renovação da instituição;
- Trabalhar com a comunidade de forma ordenada e produtiva criando mecanismos de comunicação interna e externa eficientes, desenvolvendo canais efetivos de participação e promovendo ações que envolvam os vários setores.

(Diário de Campo, Escola 4, 15/09/2010).

Em nossas observações, todavia, percebemos que esta relação tanto nas afirmações acerca da família, quanto acerca do bairro está envolta em uma contradição: ao mesmo tempo em que os professores e gestores, assim como funcionários não residentes no bairro, percebem as condições objetivas de vida daquela população e entendem a origem de questões que influenciam seu trabalho e os resultados das crianças, as quais poderiam/deveriam mobilizar a

⁵³ Ano de 2009, já que o 2010 não estava disponível na escola, mas segundo a OP era praticamente o mesmo de 2009 que, por sua vez, registrou em muitos itens “mantido de 2008”.

escola em um trabalho diferenciado, acabam assumindo, em grande parte, uma visão pejorativa da influência destas condições (entorno) em relação aos alunos e seu desenvolvimento. Muitas vezes, pudemos observar preconceitos em relação à população atendida, assim como baixa expectativa quanto à sua contribuição positiva para o trabalho desenvolvido pela escola.

Um aspecto interessante é a percepção acerca da contribuição que deveria ser dada pelos pais. Como podemos notar nos episódios destacados a seguir, embora um dos apontamentos mais recorrentes seja o de poderem ajudar na limpeza e cuidado da escola, há também a preocupação de que as famílias acompanhem o desenvolvimento dos filhos, tanto em relação especificamente à cobrança e incentivo às tarefas escolares (uma demanda escolar para facilitar seu trabalho), quanto simplesmente que os motivem a ir para a escola e verem importância nos estudos (um olhar voltado às condições reais em que muitas famílias não poderiam auxiliar na aprendizagem, mas poderiam incentivar os filhos, mostrando a importância da escola).

[Falando em como o entorno pode contribuir com a escola] Primeira coisa é respeitar a escola enquanto espaço de educação e não de cuidado dos filhos e que este espaço é deles também então eles precisam ajudar a cuidar. Então se em um sábado eles puderem ajudar a limpar a escola e participar e a escola estiver aberta também para eles, para atender a necessidade deles. Por exemplo, aberta para um curso de culinária para as mães, [acho que] ajuda. Essa junção de necessidades (Entrevista, Escola 4 – Professor 2).

Essa família manda este aluno para a escola e aqui a gente faz o nosso trabalho. Se tem alguma patologia, alguma coisa que dificulta a aprendizagem, a gente tem a nossa rede de apoio, mas essa criança tem que ter o mínimo da família mandar o aluno para a escola e depois acompanhar o mínimo. Portanto, tendo este contato família e escola a escola consegue desempenhar o papel dela. [O que seria o acompanhamento?] Acompanhar é mandar para a escola, verificar o material, ver se fez dever de casa, vir em reunião... é o mínimo. Claro que o que vem além disso, participar de festas, de conselhos e CPA é muito bom, mas quando se tem todos fazendo o mínimo já é bom (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).

[...]quando a criança recebe um estímulo maior em casa, tem um acompanhamento e percebe que os pais estão interessados ela começa a valorizar isso, ela valoriza o professor, porque hoje temos em nossa sociedade um professor que não é valorizado e esta é uma questão importantíssima. A questão do acompanhamento não é estar ao lado, é valorizar, é se interessar, é ver o que a criança está fazendo, ver se ela realmente aprendeu, é incentivar. [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 4).

Como destacamos em alguns episódios a seguir, em muitos momentos nos parece clara a relação conflituosa entre família e escola, em que o diálogo não é amigável.

Na sala dos professores eles começaram a comentar de uma mãe que foi tirar satisfação na entrada. Um dos professores perguntou o porquê e o outro explicou: “Ela veio tirar satisfação do porquê de terem batido no filhinho dela e o professor não ter visto!” Outro professor comentou: “É aquela mãe que falou que o professor engravidou para não dar aula!?” Outro professor comentou: “Pois é... Elas podem engravidar para ganhar bolsa família né?!” O primeiro disse: “E até parece que o professor é igual a ela que iria engravidar de dez só para não dar aula!” Um outro professor comentou comigo: “Aqui é assim, as mães fazem o que quiserem... Entram e saem a hora que querem!” (Diário de Campo, Escola 4, 18/08/2010).

Antes ele já ficava fora da sala, ele é uma criança hiperativa, ele é uma criança muito problemática e como a professora não ajuda fica mais difícil. Em casa eu pego no pé dele, mas aqui ninguém está nem aí [...] (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 1).

[...] Tem professores que são complicados, não procuram entender o que está acontecendo com os alunos, o motivo do aluno. Não procuram ter uma conversa com os pais e entender o que realmente acontece na vida de uma criança. [...] (Grupo Focal, Escola 4 – Pai/Responsável).

[...] É, mas eu acho que tem professor que às vezes atrapalha no desenvolvimento. Porque teve o meu menino que estudou aqui e teve um professor dele que no primeiro dia de aula disse “Eu estou aqui para ensinar, vou explicar, se você não entendeu o problema será seu”. Acho isso errado porque igual o meu menino, ele já é “acanhado” e com isso não queria nem ir para a sala. Foi o maior problema, aí eu pedi para mudar ele de sala e falei com o supervisor... E mudei, porque o supervisor não queria mudar, mas eu falei que eu iria deixar ele [filho] sem vir para a escola e se baixasse o conselho em casa eu diria o que estava acontecendo... Aí ele mudou de professor e foi ótimo, por isso eu acho que tem professor que não sabe lidar... (Grupo Focal, Escola 4 – Funcionário).

O tempo de observação nos deu a sensação de que a escola vê o bairro e sua população como uma interferência em grande parte negativa nas atividades escolares, pois em muitos momentos parecem não acreditar na potencialidade da maioria das crianças, sempre se referindo como o contexto em que vivem influencia negativamente o trabalho da escola, e percebendo as exceções como confirmações da regra, em que, por alguns aspectos particulares, aquela família se diferencia da maioria e por isso a criança teria melhores perspectivas.

(Conselho de Classe) Ao falar de uma menina que se saía bem o Professor do 2º ano justificou: “Essa menina falta bastante, mas é boa. Ela falta porque tem problema renal, mas a família é presente. É o tipo de coisa que a gente pensa: ‘Como veio parar aqui?’ A gente vê pelo jeito da mãe falar que é diferente...” (Diário de Campo, Escola 4, 03/09/2010).

[...] É tão fácil a gente perceber que quando a família tem condições financeiras, quando não existe problema de alcoolismo na família, que aqui existe muito, a criança tendo mais condições, inclusive a casa sendo melhor, ela se sente mais feliz como ser humano, mais realizada de ter aquela família certinha, porque muitos aqui os pais são separados. Mesmo tendo o pai e a mãe, às vezes eles têm o comportamento grosseiro. Eu já presenciei a mãe sendo grosseira com o filho aqui, às vezes até batendo no rosto do filho adolescente aqui na escola porque o filho é rebelde e eu precisei intervir... Porque elas também estão cansadas, elas dizem “eu não consigo dar um jeito neste meu filho, eu sou sozinha, eu tenho que ser o pai e a mãe, o avô e a avó e eu não estou aguentando mais”. E a criança que tem um respaldo maior, a própria presença da mãe junto, não precisa ser só o dinheiro, já se sente mais segura (Entrevista, Escola 4 – Gestor 3).

Entretanto, não podemos de forma alguma concluir que não há ações voltadas à relação com as famílias como algo positivo e promissor, como destacado no episódio descrito a seguir, referindo-se à experiência vivenciada por um professor que, ao manter uma comunicação direta e perseverante com os pais de sua turma, percebe melhora substancial em relação à aprendizagem das crianças.

(No Conselho de classe) O Professor tem a prática de diálogo com as famílias. Ele tem uma turma diferenciada, pois tem muitas crianças muito bem na escrita. “De tanto eu chamar o pai ele cansou de mim... mas o menino melhorou!” (fala do professor). “A Aluna e o Aluno (filhos do pai citado) foram um avanço, mas também eu cobro da família. Eu falei para eles lerem em casa” (O professor comentou que orienta os pais, indica como devem ajudar as crianças. Ele disse que sem a ajuda deles fica muito difícil. Então ele chega a ser chato, mas dá certo, os pais cansam). O OP comentou a diferença entre esta sala e de outro professor em que a maioria das crianças estava pré-silábica. Ele comentou que queria que o professor fizesse o relato da experiência que tem em sua relação com os pais, pois muitos professores humilham a criança e a família e assim não ajuda em nada. “Eles sempre dizem que não funciona chamar a comunidade, mas pode funcionar” (Diário de Campo, Escola 4, 03/09/2010).

De forma geral, parece haver a percepção, por parte da escola, das famílias provenientes do bairro como pouco estruturadas e com histórias familiares que dificultam o seu trabalho, já que não permitem a estabilidade financeira e emocional, assim como incentivo e expectativa alta para que as crianças passem pelo processo de escolarização de forma mais apropriada.

Considerando a relação da escola com outras instituições do bairro, embora durante a resposta ao roteiro sobre as condições da escola o OP tenha relatado a interação com outras entidades do bairro, como assistência social e igreja protestante, durante todo o período de observação não vimos nenhuma interação, exceto a visita do Professor de Educação Especial aos postos de saúde que foi

pontual e mais voltada à compreensão do funcionamento do posto em relação aos encaminhamentos feitos pela escola que uma tentativa de interação.

Em relação à associação, observamos a mesma falta de interação, foram poucos os contatos e sempre pontuais, voltados a um problema/questão específico, a qual não envolveu, nos casos presenciados, atividades conjuntas, o que, segundo entrevista com a liderança comunitária especialmente no trecho transcrito abaixo, pode ser decorrente do próprio envolvimento das pessoas.

[...] A gente é que vai até a escola porque é difícil para alguém que só vem dar aula aqui... [...] Na verdade eu acho que a escola antes, há uns 8 anos atrás, me ajudava mais, mesmo porque eram professores que estavam desde o início (nos containers) e a gente interagia mais, fazia festa juntos e hoje não é tanto assim. Já não são mais os professores do começo, são apenas dois ou três... Então quando a gente chega na escola já é o outro laço de amizade. Antes eu fazia uma festa, como a que fizemos no final do ano para a comunidade, e os professores vinham junto. Hoje já não vêm porque são outras pessoas que estão, não tem mais aquele vínculo do começo (Entrevista, Escola 4 – Líder Comunitário).

4.3 Em síntese...

Com o intuito de sintetizar as características gerais das escolas pesquisadas, organizamos um quadro (Quadro 2) a partir de alguns elementos que julgamos importante destacar.

É interessante notar que, após nos aproximarmos dessas escolas e tomarmos contato com os dados de cada uma delas de forma mais específica, pudemos ver diferenças entre aquelas inicialmente classificadas como pertencentes à mesma zona de vulnerabilidade social. Notamos que há características que tornam a Escola 2 como aquela que está em melhores condições socioespaciais, seguida da Escola 3 e Escola 4, sendo que esta última é a que possui as piores condições dentre as escolas pesquisadas.

Quadro 6: Resumo descritivo das escolas pesquisadas

Escolas				
	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>
<i>Zona de Vulnerabilidade (ZV)</i>	ZV Relativa Média	ZV Absoluta	ZV Absoluta	ZV Absoluta
<i>Desempenho medido por valor agregado total em Leitura⁵⁴ em relação à média da rede (69,0)</i>	Alto (70,3)	Alto (72,3)	Alto (73,5)	Baixo (58,7)
<i>Infraestrutura geral do bairro da escola e abrangência</i>	Boa infraestrutura.	Boa infraestrutura do bairro da escola e mais precária na abrangência.	Melhor Infraestrutura do bairro da escola e completamente precária na abrangência.	Infraestrutura completamente precária no bairro da escola e na abrangência.
<i>Classe de Consumo do bairro (ABIPEME)</i>	73,5% C; 23,5% B2.	71,1% B2; 15,8% B1; 13,2% C.	9,8% B1; 59% C; 31,1% D.	63,8% C; 36,2% D.
<i>Percepção de aspecto físico/vestimenta dos alunos</i>	Alunos arrumados ⁵⁵ e com tênis e mochilas de marcas valorizadas.	Alunos arrumados e sempre uniformizados, com tênis e mochilas em bom estado, sendo alguns de marcas valorizadas.	Boa parte dos alunos se apresenta arrumada e uniformizada e com tênis e mochila em bom estado.	Muitos estudantes se apresentam sem cuidados de higiene aparentes e com roupa suja e/ou rasgada, assim como tênis velhos ou chinelos/sandálias inadequados para as atividades físicas na escola.
<i>Forma de chegada dos alunos à escola</i>	Predominantemente de carros, vans particulares e com o ônibus escolar que tradicionalmente percorre o bairro.	Predominantemente de carros e vans particulares.	Predominantemente a pé, mas com movimentação de carros e vans particulares.	Predominantemente a pé.

⁵⁴ O valor agregado das escolas pode ser calculado entre as diferentes medições, aspecto que exploraremos no capítulo analítico acerca da relação entre o desempenho e os aspectos externos, e também entre a última e a primeira medição (5-1), o que aqui estamos chamando de valor agregado total.

⁵⁵ Estamos chamando de "arrumado" o aluno que aparenta cuidados tanto em relação ao asseio pessoal (higiene e cuidados estéticos como pentear o cabelo), quanto à vestimenta (limpeza).

	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>
<i>Origem do Bairro da escola</i>	Bairro tradicional e construção da escola negociada com moradores.	Bairro antigo, mas envolvido posteriormente por ocupações (as quais já se transformaram, em geral, em bairros mais estruturados), escola reivindicada pela comunidade.	Bairro antigo, mas envolto em ocupação (as quais continuam com características de precariedade e falta de estrutura urbana).	Bairro fruto de ocupação (o qual vem recebendo melhorias, mas continua com sérios problemas de estrutura urbana).
Características <i>Organizações sociais no bairro da escola (principais citadas pelos sujeitos da pesquisa) – relação com a escola</i>	Igreja Católica e Associação de bairro (sendo a associação não atuante) – Sem relação direta com a escola, exceto para uso de espaço físico (mútuo). Utilização de praça de esportes do bairro para atividades da escola.	Igreja Católica e Associação de bairro (sendo a associação não atuante) – Sem relação direta com a escola, exceto para uso de espaço (mútuo).	Associação de bairro (representada/composta apenas pelo presidente do bairro) – Relação com a escola baseada principalmente em pedidos de favores como o uso de espaço (demandado pela escola).	Associação de bairro (atuante em diversos aspectos) – Relação com a escola historicamente ativa, mas pouco exercitada nos últimos anos. Presença do Líder comunitário na escola, não recorrente, e nenhuma atividade conjunta. Intervenção do Líder comunitário em aspectos específicos, como disciplina e empréstimos de materiais para festas na escola.
<i>Tráfico de drogas no bairro</i>	Existente, mas camuflado (não adentra a escola de forma mais explícita).	Existente, mas camuflado (não adentra a escola de forma mais explícita).	Existente e visível (não adentra a escola de forma tão explícita, mas gera medo e receio entre funcionários e professores).	Existente e visível (em alguns aspectos adentra a escola de forma mais explícita – usuários; ameaças; medo).

	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>
<i>"Fama" da escola</i>	Escola considerada "boa" (tradicional na cidade, com bom nível de aprendizagem).	Escola considerada "boa" (bom nível de aprendizagem e organização).	Dentre as escolas da abrangência considerada a melhor (tem problemas, mas se destaca em relação às outras).	Escola considerada "ruim" (baixa aprendizagem e desorganizada).
<i>Espaço físico e estrutura geral da escola</i>	Escola grande e ampla, com 950 alunos, dois períodos e muitos ambientes, mas alguns em mal estado de conservação e, às vezes, também de limpeza. Trabalhos de alunos expostos, mas com pouca mudança.	Escola de médio porte e pequena, com 580 alunos, dois períodos e poucos ambientes, mas bem aproveitados, em bom estado de conservação e limpeza. Trabalhos de alunos expostos toda semana, com mudança frequente.	Escola grande, com 1200 alunos, mais EJA, quatro períodos, antes da reforma cinco, e poucos ambientes. Após a reforma, está em boas condições, mas continua com problema na limpeza. Sem trabalhos de alunos expostos.	Escola grande, com 1700 alunos, mais EJA e Ensino Médio Estadual, com quatro períodos e poucos ambientes, sem espaço arborizado, está em más condições de conservação e com problema na limpeza. Poucos trabalhos de alunos expostos, apenas alguns pontuais e, normalmente, de turmas a partir do segundo ciclo do fundamental.
<i>Organização geral</i>	Escola com gestão sempre presente, barulhenta e, em geral, tumultuada.	Escola com gestão sempre presente, atenta aos horários, pouco tumultuada.	Escola com gestão nem sempre presente, em especial no início da manhã, tumultuada e barulhenta.	Escola com gestão presente (revezam a chegada), tumultuada e barulhenta.
<i>Rotatividade da equipe pedagógica</i>	Baixa.	Baixa.	Baixa (para média).	Alta.
<i>Rede de apoio (serviços de saúde e assistência) – relação com a escola</i>	Boa relação com a rede de apoio e contato contínuo (quando precisa consegue atendimento para os alunos).	Boa relação com a rede de apoio e contato contínuo (quando precisa consegue atendimento para os alunos).	Boa relação com o posto de saúde e contato contínuo (dificuldade em conseguir atendimento para grande parte dos alunos).	Relação pouco desenvolvida com a rede de apoio (dificuldade em conseguir atendimento para os alunos).

	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>	
Características	<i>Organização da escola no dia a dia</i>	Planejamento de reuniões bem definido e com calendário claro. Resolução de problemas cotidianos muito centrada na figura do diretor que acaba respondendo à ordem do acontecimento, o que gera “tumulto”.	Planejamento de reuniões bem definido e com calendário claro. Resolução de problemas cotidianos compartilhada e com ações bem definidas que acaba, mesmo com acontecimentos inesperados, mantendo a tranquilidade na escola.	Planejamento de reuniões e eventos sem definição clara. Resolução de problemas cotidianos feita por quem estiver respondendo pela unidade (sem definição clara de conduta), respondendo à ordem do acontecimento e muitas vezes sem eficiência de solução.	Planejamento de reuniões e eventos sem definição clara. Resolução de problemas cotidianos sem definição clara de conduta, respondendo à ordem do acontecimento, o que gera “tumulto” e, muitas vezes, sem eficiência de solução.
	<i>“Clima” interpessoal na escola</i>	Boa relação dentro e entre os segmentos (embora em alguns momentos haja discordâncias, em especial, quanto ao encaminhamento da gestão em relação à disciplina).	Boa relação dentro e entre os segmentos (poucas vezes presenciamos conflitos).	Relações conflituosas dentro e entre os segmentos (discordância quanto a encaminhamentos, posturas e desgaste na interação social).	Relações bastante conflituosas dentro e entre os segmentos (discordância quanto a encaminhamentos, posturas e desgaste na interação social).
	<i>Absenteísmo de professores</i>	Frequente, inclusive em momentos específicos com dispensa de turma, mas organizada de forma a não causar maiores transtornos (normalmente planejada).	Frequente, mas sem dispensa de turma - com quadro de substituição organizado (normalmente planejada).	Constante, inclusive com dispensa de turmas e, pela impossibilidade de alguns voltarem para casa, com realocação de alunos em outras turmas (em alguns momentos sem planejamento possível).	Constante, inclusive com dispensa de turmas (em alguns momentos sem planejamento possível).
	<i>Participação do entorno na escola</i>	Principalmente as famílias, sendo comum haverem pais/responsáveis na escola, em especial nas instâncias de participação (Conselho, CPA) e para organização de eventos e atividades de alunos.	Principalmente as famílias, todavia mais em instâncias de participação (em especial a CPA).	Principalmente as famílias e pouco perceptível, sendo que as instâncias de participação como Conselho e CPA não se reuniram com os pais enquanto estivemos em campo.	Principalmente as famílias e pouco perceptível, presenciamos somente uma reunião da CPA com participação dos pais/responsáveis. Há referência à Associação de Bairro que, representada por seu presidente, participa em momentos específicos.

	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>	
Características	<i>Visão da escola sobre a família</i>	Vê as famílias atendidas pela escola, em geral, presentes e com boas condições, todavia, várias com “desorganização” familiar.	Vê as famílias atendidas pela escola, em geral, presentes e com boas condições, todavia, várias com “desorganização” familiar.	Vê as famílias atendidas pela escola, em geral, pouco presentes e com “desorganização” familiar, em especial as provindas de outros bairros que não o da escola, o qual apresenta famílias em melhores condições.	Vê as famílias atendidas pela escola, em geral, pouco presentes e com “desorganização” familiar.
	<i>Atividades extras</i>	Projetos durante a semana no contraturno e para alunos. Eventos abertos à comunidade. Espaço do campo de futebol aberto à comunidade aos finais de semana.	Projetos durante a semana para os alunos. Uma festa aberta à comunidade (atendendo reivindicação).	Projetos aos finais de semana e abertos à comunidade. Eventos abertos à comunidade.	Abertura da quadra aos sábados, enquanto o vigilante estava presente, substituído por recente proposta de projetos mobilizada pelo Mais Educação do Governo Federal. Eventos abertos à comunidade.
	<i>Ações de reforço escolar</i>	Atividades no contraturno.	Atividades no contraturno.	Atividades na continuidade do turno (antes ou após aulas regulares) e atividades com grupos com dificuldade durante o período de aula desenvolvidas pelas estagiárias.	Atividades na continuidade do turno (antes ou após aulas regulares).

A partir desse panorama, passamos a analisar nossos dados buscando as temáticas presentes nas falas dos sujeitos, perspectiva que passamos a apresentar no próximo capítulo.

CAPÍTULO V – AS ESCOLAS E SEU ENTORNO SOCIAL: DIMENSÕES ANALÍTICAS

A partir da leitura dos dados e com a finalidade de os organizarmos, segundo o núcleo de conteúdo que abarcam e nos baseando nas proposições de Bardin (1977), buscamos agrupá-los em temáticas analíticas. Pela complexidade de algumas observações ou declarações, algumas vezes foi necessário agruparmos um mesmo episódio⁵⁶ em mais de uma temática, já que possuem mais de um núcleo de conteúdo.

As dimensões analíticas levantadas emergiram da leitura dos episódios e da identificação de seu núcleo de conteúdo, tendo sido destacadas por sua recorrência nas diferentes escolas.

Esperamos que, após o exercício descritivo-analítico feito no capítulo anterior e do exercício analítico desenvolvido neste capítulo a partir da delimitação das dimensões analíticas, possamos caminhar para a construção de uma visão refinada de nossa problemática de pesquisa, passando a compreender como diferentes aspectos externos se manifestam nas diferentes escolas a partir da visão dos sujeitos investigados, influenciando no desenvolvimento das crianças e no trabalho desenvolvido pela instituição.

5.1 Dimensões Analíticas: o que a visão dos sujeitos revela

Na análise dos dados, emergiram temas cujo centro de referência é a escola, o entorno social e a relação escola - entorno, o que nos auxilia a

⁵⁶ Como já explicitado, estamos nomeando como episódios os trechos/dados que façam referência a uma determinada temática de análise, seja ele dado quantitativo acerca de determinado aspecto do bairro/escola ou trecho de observação registrada em diário de campo, entrevista semiestruturada ou grupo focal. Os dados foram armazenados em banco próprio de forma a separarmos nossos achados em episódios por escola, segmento e temática. O referido banco abarca 3105 episódios.

compreendermos como se relacionam entre si, assim como seu grau de dependência de outras ações a fim de produzirem desfechos variados.

Temos um cenário em que podemos ver elencados os principais elementos observados e como se manifestam nas diferentes escolas e, ainda que não seja possível, ou sequer esperado, uma linha explicativa clara e linear, vimos que a observação de cada uma das escolas dentro das temáticas analíticas identificadas nos revela aspectos importantes para a compreensão da influência do entorno social no desenvolvimento dos alunos durante o processo de escolarização, evidenciado, dentre outros, em seu desempenho.

As diferentes temáticas apresentadas a seguir revelam como diferentes aspectos externos se manifestam nas escolas estudadas e, de forma mais específica, quais aspectos do entorno social influenciam o desenvolvimento dos alunos.

5.1.1 A diferença percebida entre bairros atendidos pela mesma escola: a escolha da escola pelas famílias

Em nossa pesquisa, notamos algo muito importante para a análise da relação entre a escola e o entorno social no qual se encontra. Deparamo-nos com um elemento que vem ganhando evidência na literatura como possibilidade explicativa de aspectos da segregação escolar, o qual se refere à procura de algumas escolas em detrimento de outras e à diferenciação entre grupos sociais nas escolas, os quais, dentre outras coisas, são analisados pela predisposição ao modelo escolar.

Chamou-nos a atenção a percepção de que três das quatro escolas da amostra recebem alunos de outros bairros que não o de localização da instituição, o que se configura, na visão de sujeitos entrevistados, como fator de justificativa para questões diversas como, notoriamente, do desempenho escolar dos alunos.

Em diversos momentos, presenciamos nas Escola 1, Escola 2 e Escola 3 o argumento de que os alunos do bairro em que se localiza a escola e/ou sua família têm uma melhor aprendizagem, comportamento ou participação que aqueles de

outros bairros. A Escola 4 é a única em que não se percebe essa diferença, já que todos os alunos atendidos são vistos como iguais e moradores de um mesmo espaço, aspecto destacado no trecho a seguir pelo Pai/Responsável participante do grupo focal.

[Pai/Responsável] Independente do bairro é tudo uma terra só. Há divisão de nome, mas não tem diferença, todos vieram da mesma ocupação... Não vou dizer em outros bairros porque tem outros bairros que discriminam as pessoas daqui, mas aqui na escola é a mesma coisa, não tem gente de outro lugar, mas escolas de outro bairro não aceitam crianças daqui e se você diz que mora aqui ainda acham que é tudo bandido (Grupo Focal, Escola 4).

Como evidenciado nos episódios selecionados a seguir, na Escola 1 a percepção da diferença é enfatizada em relação à possibilidade de participação na escola por parte dos alunos e de sua família; na Escola 2 ela é percebida em relação ao desempenho, havendo a menção de uma rua de outro bairro que concentraria crianças com dificuldades; e na Escola 3 a partir da diferença da infraestrutura dos bairros e organização das famílias (valores e condutas) que se refletiria tanto no comportamento, quanto no desempenho dos alunos.

Escola 1	<p><i>Eu acho que aqui o bairro é desenvolvido, é bem situado economicamente, sendo que os problemas com algumas crianças nem sempre são de crianças daqui, tem crianças de outro lugar, então do bairro mesmo eu não vejo nada não (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 1).</i></p> <p><i>[...] [Gestor] Essa fala do funcionário foi muito legal, porque nós temos aqui na escola cerca de 60% de pessoas que não são do bairro, são de bairros próximos, mas não são do bairro propriamente dito. Então a correlação entre essas pessoas e a escola fica afetada pela própria distância. Por exemplo, o aluno que está aqui, ele é bom para pegar música de ouvido, ele é compositor, compõe música, ele é meio musical... No dia da fanfarra, um menino que tocava surdo, um grandão, furou com a gente indo viajar para a praia e eu fiquei desesperada porque eu não queria ir para a avenida sem surdo, porque nossa fanfarra já estava meio pobrezinha... Então nós acordamos o Aluno porque o irmão dele disse que ele sabe tocar de ouvido, ele quase veio de pijama, veio sem escovar o dente, sem tomar banho [o aluno protestou dizendo que escovou o dente, entre risos], demos um suquinho para ele, mas como ele mora aqui pertinho deu certo... Ele foi treinando o surdo lá na hora, no ônibus, e tocou certinho (Grupo Focal, Escola 1).</i></p>
Escola 2	<p><i>Aqui são três bairros e você vê a diferença dos alunos que moram ali embaixo dos que moram aqui no bairro da escola e até no outro. São comunidades completamente diferentes, você vê que são mais carentes, têm mais dificuldade, a família é um pouco mais distante, os outros são mais próximos e o poder aquisitivo é maior. (Entrevista, Escola 2 – Funcionário 5).</i></p>

	<p><i>[Funcionário] – A gente não fala de bairro, mas algumas ruas ficam muito claras para a gente em relação ao desempenho desses alunos. Aqui na escola nós temos isso [gestor concordou balançando a cabeça]. [Pai/Responsável] – São casos isolados... [Gestor] – Bastante... [Professor] – Se isolar dá um bairro... [risos] [Gestor] – Eu só quero fazer uma analogia. Estávamos falando de bairro antes e agora estamos falando de ruas que para mim tem o mesmo conceito anterior... O que me mostra é que existem diferenças e aí eu vou dizer que olhares diferentes, e aceitações, e negações... Só que agora nós estamos falando de ruas... O conceito é o mesmo e os problemas desta determinada rua são os mesmos se formos falar da história da escola... O que se aponta são os mesmos problemas, então vou elencar alguns: temos drogas, famílias desestruturadas, alunos na rua, crianças praticamente abandonadas... Resultado: quase todos os alunos dessa determinada rua apresentam problemas similares e tudo isso vai se reverter em desempenho... (Grupo Focal, Escola 2).</i></p>
<p>Escola 3</p>	<p><i>[No parque] [...] O inspetor chegou e eles [dois professores e inspetor] começaram a comentar sobre as crianças de forma geral. Comentei que muitos não eram do bairro e um professor confirmou dizendo que vários eram do bairro de “invasão”. Perguntei se ele achava que tinha diferença e ele disse que sim “Acho que as crianças da invasão têm o costume de ganhar tudo, não conquistam... Sabem os direitos na ponta da língua, mas não aprenderam os deveres. As outras crianças do bairro e principalmente das fazendas aqui perto que vêm de van (que os pais trabalham e são até mais humildes que os da invasão) parecem saber mais como respeitar as coisas, parecem valorizar mais porque os pais valorizam e acho que isso porque tiveram que lutar muito para conseguir, não ganharam de mão beijada. As mães da invasão são mais bravas, nervosas... qualquer coisa brigam, não vêm perguntar o que foi e saber, já brigam” (Diário de Campo, Escola 3, 09/10/2010).</i></p> <p><i>[Pai/Responsável] – [...] a escola não atende só os alunos do bairro da escola, atende os de outras comunidades em geral e vêm alunos de todo jeito, todo jeito de vivência [o professor concordou]. Acaba trazendo seus problemas particulares para a escola... Porque a gente vê que os alunos não estão acostumados, não porque o bairro da gente seja melhor que o do outro, mas a gente vê que em muitos bairros aí falta muita coisa, muito mais do que já falta aqui para a gente, então os alunos trazem estas coisas... [Professor] – São bairros como ocupação 1, ocupação 2, que são até sem estrutura física mesmo para moradia. Falta de saneamento, de acesso... São regiões mais precárias, então isso de certa forma interfere porque nem sempre os alunos vêm tão limpos, essa parte de higiene mesmo, de faltas, às vezes o acesso de lá para cá... Isso acaba interferindo.... (Grupo Focal, Escola 3).</i></p> <p><i>[Você acha que o desempenho do aluno pode variar sob interferência do bairro onde ele vive?] Eu acredito que sim, porque sem parecer preconceito, as crianças do nosso bairro, da escola, vão melhor do que as crianças que moram na invasão. [O que você acha que influencia?] A estrutura, higiene, a casa, esse tipo de coisa (Entrevista, Escola 3 – Professor 1).</i></p>

A partir dos dados, notamos que as Escola 1, Escola 2 e Escola 3 percebem maior facilidade de participação e/ou desempenho entre os alunos do bairro da escola, já que estes estariam em melhores condições socioeconômicas e culturais que aqueles provindos de outros bairros.

Parece haver certa diferenciação, percebida por alguns sujeitos, que dentro da própria escola haveria grupos de alunos mais ou menos propensos a um melhor desempenho. Fato que gostaríamos de analisar tomando outro aspecto também observado e que a literatura tem apontado como “escolha”.

Observamos que entre os alunos matriculados nas Escola 1, Escola 2 e Escola 3 há aqueles cujas famílias optaram pela matrícula naquelas escolas em detrimento de outras possíveis, evidência importante à medida que o exercício da escolha, segundo estudos de Van Zanten (2010, p. 410), “[...] mantém uma relação estreita com a segregação escolar, isto é, com a concentração de alunos dotados de características escolares, sociais e étnicas semelhantes [...]”.

Embora a referida autora esteja discutindo a escolarização entre famílias mais abastadas, e por isso com especificidades acerca de sua intencionalidade e estratégias, a estrutura de interpretação da escolha por alguns estabelecimentos escolares passa pela mesma lógica de melhorar as chances dos filhos em relação à escolaridade e, em consequência, às possibilidades de futuro.

Escola 1	<p><i>[...] nem todos os alunos da nossa escola pertencem a esta comunidade, alguns mascaram o endereço durante o geoplanejamento por conta desse “glamour” da escola, por ser uma escola boa. [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 1).</i></p> <p><i>O ensino daqui é bem melhor que a do nosso bairro. Esta escola é uma das melhores de Campinas. A gente tem um sobrinho que estuda aqui e tínhamos como referência esta escola [Após desligar o gravador perguntei como conseguiu a vaga para o filho morando no outro bairro e ele disse que foi a partir de uma conta da casa de outra pessoa] (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 5).</i></p>
Escola 2	<p><i>Aqui nesta escola isso é muito forte, a escolha. É uma briga, porque eles vão saber do outro se a escola é boa e perguntam para a comunidade. Teve um pai que veio matricular há pouco tempo e nem sei de qual cidade... Para saber em qual escola matricular, ele foi perguntar para pessoas da comunidade sobre quais escolas tinha... Deu sorte porque não pode escolher qualquer uma porque tem abrangência, mas ele veio falar que só falaram bem da escola, da qualidade, da organização, da disciplina dos alunos... E tem pais que vêm e não podem devido à área de abrangência e isso é um sufoco para a gente, porque eles não se conformam e vão para o Conselho Tutelar... E às vezes encaminhamos para o NAED porque não temos vaga e é um sufoco... (Grupo Focal, Escola 2 – Gestor).</i></p> <p><i>Acho que as pessoas escolhem a escola porque a escola tem um nível bom, a gente não vê nenhum caso de violência ou indisciplina... (Entrevista, Escola 2 – Líder Comunitário).</i></p>

Escola 3	<p><i>[Gestor] – Mas eles não querem colocar o filho naquele bairro, porque tem o bairro de ocupação que tem outra escola, mas eles não querem, eles querem aqui, essa escola, mas a região deles é lá. Eles querem colocar aqui pelo bairro da escola, porque o bairro é diferente dos bairros de lá. Aqui tem toda a estrutura, tem saneamento, o que falta aqui acho que é a área de lazer, mas tem estrutura porque você vai nos outros bairros e o esgoto é a céu aberto, não tem asfalto... Eles trazem essa cultura, como o Pai/Responsável falou, para a escola, tem a questão da violência, porque a gente vê uma diferença do comportamento dos alunos do bairro da escola e dos outros. [...] [Moderador – E vocês acham que essa escolha pela escola tem mais relação com a estrutura do bairro da escola ou tem outra razão para eles quererem esta escola?] [Professor] – Acho que pela própria qualidade da escola, acho que eles têm esse olhar e talvez também pelo bairro, como se fosse algo melhor, acho que eles têm um olhar diferente. [Pai/Responsável] – Acho que eles pensam que aqui é melhor, que a escola é melhor e que as crianças daqui vivem melhor do que eles. [Aluno 2] – A impressão que a gente tem é de que aqui é bem melhor, por ver as outras escolas a impressão é que aqui é bem melhor do que as outras escolas (Grupo Focal, Escola 3).</i></p> <p><i>[...] Muitos deles querem vir para cá. Eles acham que a escola aqui é melhor do que a de lá. Eles não querem estudar na escola do bairro deles. Eles pegam endereço daqui, conta daqui, para conseguir vaga... [...] Alguns pais preferem levar os filhos para a cidade ao lado se não tem vaga aqui, mas não colocam na escola do bairro vizinho (Entrevista, Escola 3 – Líder Comunitário).</i></p>
-----------------	---

Essa escolha não apenas se dá dentre as possibilidades disponíveis na estrutura de oportunidades educacionais do próprio bairro, como, em alguns casos, ela ocorre a partir de ações que burlam as regras de matrícula estipuladas pelo sistema de ensino (área de abrangência da escola por geoplanejamento). O que pode ser percebido como o que Bonal e Tarabini (2010) chamariam de educabilidade por oportunidade, já que os meios mínimos para frequentar a escola são oferecidos pela família que, ao exercer a escolha, manifesta a posse de valores semelhantes aos do modelo escolar.

Como podemos ver evidenciado nos episódios a seguir, nas Escola 1, Escola 2 e Escola 3, a opção por determinada instituição de ensino é um fenômeno bastante presente, havendo famílias que para conseguir a vaga nessas escolas utilizam-se de outros mecanismos, como a declaração falsa de residência cuja comprovação se dá pela conta de água emprestada de um residente do bairro da escola ou declaração registrada em cartório com dados incorretos.

Na Escola 4, a realidade é diferente das demais escolas observadas. Há uma falta de escolha declarada por alguns sujeitos em função de ser a única escola do bairro, assim como pela falta de condições dos pais/responsáveis de levar seus filhos para outra instituição.

[Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola?] Acho que a maioria não. É mais porque não tem opção mesmo. [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 3).

[Gostaria de levar seu filho para outra escola pública?] Não, porque eu gosto de escola próxima da minha casa, não gosto de atravessar a pista e a passarela que é perigoso (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável – 5).

[Você gostaria de levar seu filho para outra escola pública?] Não, porque é perto, eu não tenho condições de ficar pegando ônibus e levar meu filho para outra escola (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável – 8).

Todavia, chama a atenção a declaração do Professor 5 desta escola, transcrita a seguir, na qual relatou orientar aos pais/responsáveis de alunos que se destacavam a levarem seus filhos para outra escola, evidenciando descrença na possibilidade daquela instituição, assim como a convivência somente com pessoas do bairro contribuírem com a formação dos alunos de “sucesso”.

[Você acha que o desempenho do aluno pode variar sob interferência do bairro onde ele vive?] (silêncio) Não sei, algumas famílias sim, eu até procurei outras escolas porque eu vi alunos que tinham muito talento e em outras escolas eles seriam um sucesso, mas pela limitação da cultura deles a criança iria mais lentamente. Como está no bairro acaba ficando na mesmice, infelizmente. Os pais foram, mas como não faziam parte do bairro daquelas escolas elas não aceitaram, não deram a vaga (Entrevista, Escola 4 – Professor 5).

Ao olhar para os dados obtidos, parece emergir uma contradição, pois os alunos de bairros que não o da escola são utilizados, por esta característica, como justificativa por parte dos profissionais para determinados desfechos vivenciados na instituição, quando, no entanto, muitos deles poderiam ser observados como aqueles cujas famílias escolheram aquela escola para colocar seus filhos, possuindo como diferencial de entrada a valorização da escolarização pelas famílias. Aspecto que, como explicita Brandão (2010), pode significar um primeiro movimento familiar na construção e busca da trajetória escolar de seus filhos que, como já indicamos, pode ser interpretado como uma ação ligada a um quadro de educabilidade por oportunidade.

Ou seja, embora em alguns casos a escola olhe para as crianças dos outros bairros como aquelas que não estão em igualdade de potencialidade, se comparadas com as de seu bairro, não percebe que muitas delas, por estarem ali pela escolha, devem ser reavaliadas. Isso porque essas crianças podem ser

consideradas provindas de famílias que valorizam a educação e utilizaram do mecanismo de escolha para melhorar as oportunidades educacionais de seus filhos, acreditando que aquela instituição seria a mais apropriada dentro das opções possíveis.

Tomando a indicação feita pela pesquisa de Alves (2010), em que a escolha do estabelecimento pelos pais estaria associada a um melhor desempenho dos filhos, podemos pensar que as famílias atendidas pela escola e sua escolha por esta instituição pode ser um importante fator de análise acerca do desempenho escolar médio das escolas. Tanto por essas contarem com alunos provindos de seus bairros, percebidos como melhores em termos socioeconômicos e culturais, quanto por atenderem crianças de bairros mais carentes que são, em muitos casos, provindas de famílias “diferenciadas”, já que podem ser lidas como aquelas que percebem de maneira específica o sistema escolar e, a partir disso, fazem escolhas para mudar e/ou melhorar as oportunidades e perspectiva de futuro de seus filhos.

Entretanto, como destacam Resende, Nogueira e Nogueira (2011, p. 956), mesmo quando a escolha é possível, as famílias apresentam uma inclinação diferenciada ao exercê-la, já que

A propensão a escolher ou a importância atribuída a esse ato variam em função do lugar que as estratégias de escolarização ocupam no conjunto das estratégias de reprodução da posição de um grupo familiar, num dado contexto sócio histórico.

Esses autores, retomando a literatura da área, alertam que essa escolha não pode ser tomada como um ato sempre consciente já que nem todas as famílias fazem uma avaliação com critérios claros para optar por uma ou outra escola. Há, em muitos casos, apenas uma opção pela melhor escola dentro daquelas disponíveis, muitas vezes consideradas como tal apenas a partir da percepção obtida junto aos pares (moradores do bairro), a exemplo da opção feita pelo pai/responsável 4 da Escola 2 que, ao trazer seu filho para a instituição, pontuou que “*A minha filha estudava numa escola particular, mas como eu não*

tinha mais condições de pagar, eu coloquei aqui porque falaram que era muito boa” (Entrevista, Escola 2 – pai/Responsável 4).

Aspecto também frisado por Van Zanten (2010, p. 413) ao explicitar que, muitas vezes, as escolas não são selecionadas por seu “valor agregado”, ou seja, pela “[...] contribuição de suas formas de organização aos resultados finais, em relação a outros estabelecimentos comparáveis”, mas sim pela proximidade e reputação.

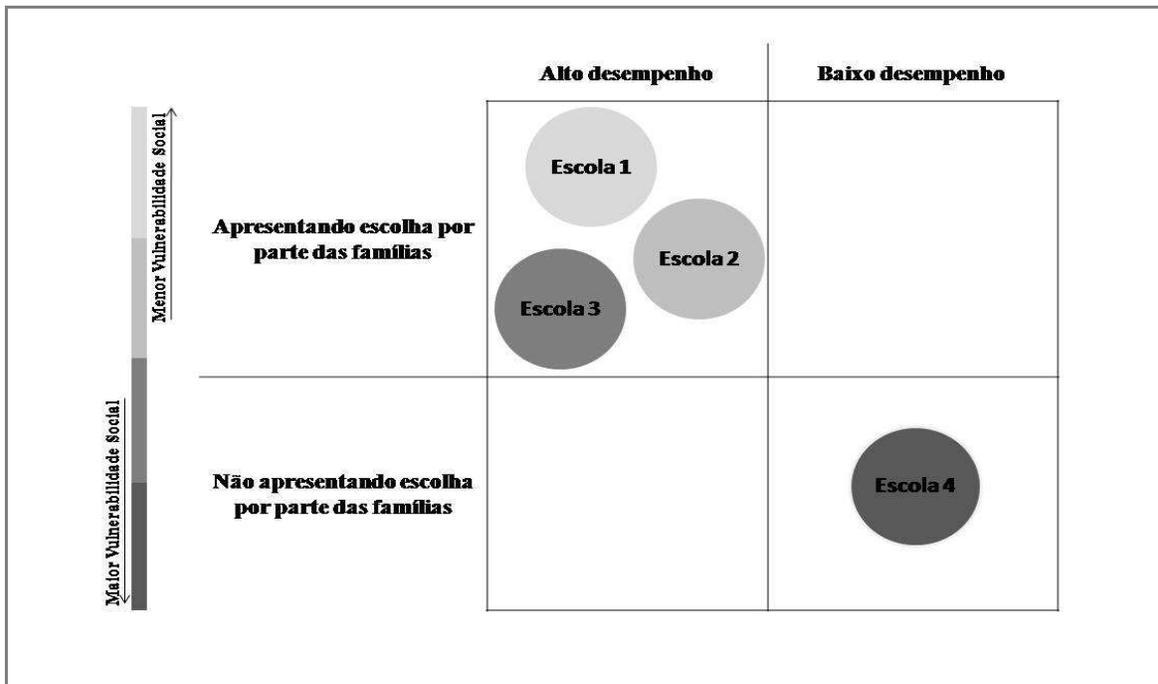
Assim, ao optarem por determinadas escolas, as famílias estariam vislumbrando, ainda que não conscientemente, um determinado projeto de formação para seus filhos, o qual é informado por suas próprias vivências e possibilidades reflexivas, como indica Almeida (2000, p. 5), ao analisar a opção por uma determinada escola de elite paulistana:

[...] as famílias instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, procurarão (de maneira intencional ou não) aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam.

Esta análise pode ser complementada pelas percepções do trabalho de Alves; Lange e Bonamino (2010, p. 68 - 69), no qual observam que, “entre os alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e do próprio estabelecimento de ensino”, sendo que a perspectiva de acesso a escolas de qualidade pelas famílias desses alunos é limitada não apenas pela falta de instituições, mas “[...] por não estarem dentro de um ‘horizonte possível’ (valores e expectativas diferenciadas)” ligadas a determinadas características socioeconômicas e culturais.

Chama a atenção, embora não seja linearmente explicativa, a aparente diferenciação entre as escolas em relação à escolha, pois, ainda que igualmente localizadas em zonas de maior vulnerabilidade social, as que se tornam alvo de eleição por parte das famílias, são também as que apresentam um maior desempenho, como esquematizado na figura 2:

Figura 2: Escolha nas escolas investigadas: desempenho e vulnerabilidade social



A partir da diferenciação observada entre as famílias das escolas pesquisadas, outro aspecto a ser considerado é que a diferenciação entre escolas da mesma região pode estar associada também à distribuição de alunos entre instituições segundo seu potencial de desempenho, em que, assim como evidenciou a pesquisa realizada pelo CENPEC (2011), algumas escolas parecem ser local de “decantação” dos “problemas” da rede, havendo a divisão entre as escolas que recebem os “bons alunos” e aquelas que recebem os de mau desempenho.

Divisão que poderia ser possibilitada tanto pela escolha das próprias famílias como pela ação das escolas ao permitirem a matrícula de alguns alunos e não de outros. Aspecto não observado de forma mais evidente em relação à seleção pela escola, mas indiciado ao conversarmos, por exemplo, com o diretor da Escola 1 que deixa transparecer a possibilidade de avaliações subjetivas para a matrícula. Explicando como é feito o aceite de alunos de outros bairros, o diretor da Escola 1 afirmou haver uma lista que, a partir da proximidade da residência à escola, possibilita a matrícula, ou seja, primeiro os mais próximos, porém sem seguir uma ordem única de inscrição. Ao ser indagado, em outro momento, como

um determinado aluno de bairro diferente dos de abrangência da escola conseguiu vaga se a lista é tão extensa e com muitos alunos de bairros próximos, relata que a mãe, professora da mesma rede, teria argumentado acerca das necessidades do filho, conseguindo a vaga.

A escolha exercida ou não pelas famílias, todavia, nos parece bastante vinculada às possibilidades destas que, como já apontamos, têm um modelo mais ou menos próximo ao almejado pela escola, sendo suas possibilidades de eleição a de sucesso de seus filhos ligadas às oportunidades que têm e ao cotidiano que vivenciam.

5.1.2 Atividades vivenciadas fora da escola: família e bairro como fontes de oportunidades

Como já evidenciado neste trabalho, pensar nas condições que os alunos de diferentes lugares têm para desenvolver seus processos de aprendizagem é essencial à medida que coloca em análise crítica a ideia da escola como garantidora da igualdade de oportunidades às crianças que nela ingressam (equidade). Isso porque, como bem pontua Bernal (2009, p. 173, tradução nossa),

[...] as condições sociais para a aprendizagem são variáveis e diferentes em cada país, comunidade e família. Funcionam como círculos concêntricos entre as esferas de relações mencionadas e engendram tanto fora como dentro ativos ou passivos que possibilitam ou dificultam os processos educativos dos meninos, meninas e adolescentes.

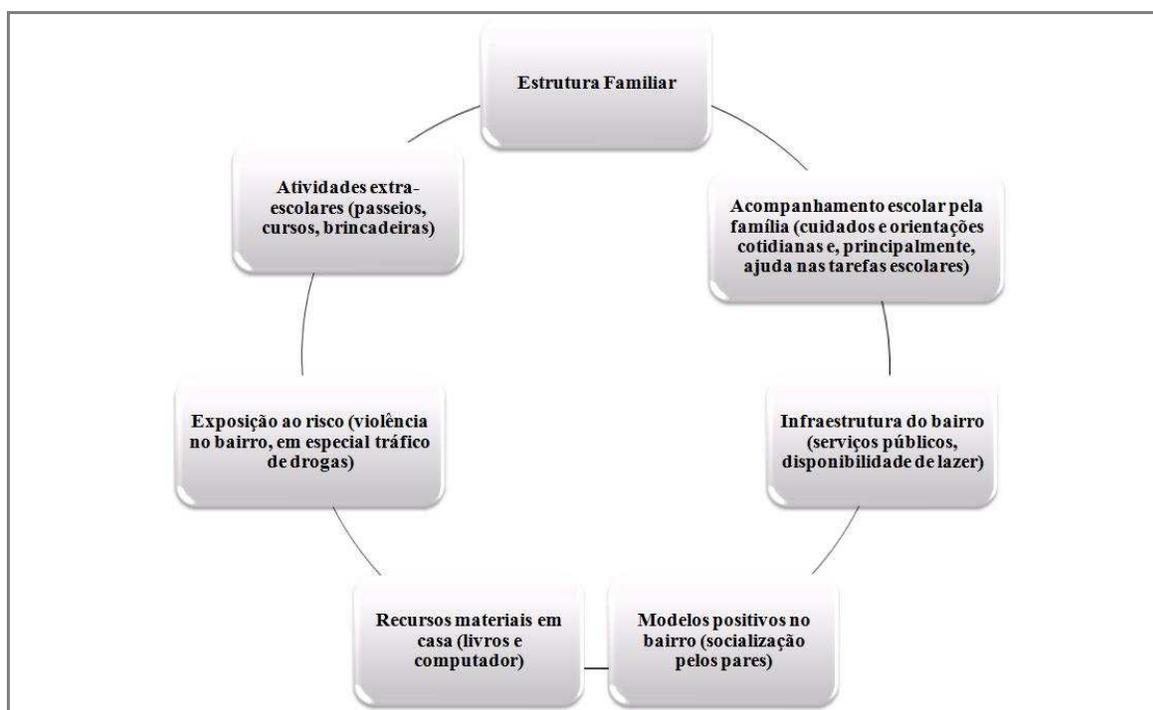
As experiências e atividades vivenciadas pelas crianças no entorno social em que vivem terão maior ou menor impacto no desempenho destas na escola em dependência de sua existência e/ou mobilização, já que, como pudemos discutir anteriormente, haver uma estrutura de oportunidades no bairro não garante o acesso aos benefícios desta por todos os habitantes do espaço.

Bernal (2009) chama a atenção para a família e bairro como mobilizadores de ativos e/ou passivos que influenciarão diretamente no processo de aprendizagem das crianças, os quais podem ser tanto de natureza material, quanto simbólica.

Parece haver um importante papel das famílias e modelos adultos para o desempenho escolar das crianças, já que estes podem garantir a provisão de recursos, estratégias e instrumentos para seu desenvolvimento na sociedade e na escola, transmitindo padrões que serão mais ou menos efetivos na trajetória escolar em dependência de sua adequação ao modelo valorizado pela instituição.

Os dados empíricos nos ajudam a pensar essa questão à medida que averiguamos a percepção pelos profissionais da existência de certa diferenciação nas contribuições materiais e organizativas das famílias e bairros em relação às crianças. A figura 3 apresenta os aspectos mencionados, sendo notável em todas as escolas a associação de aspectos da família, bairro e de sua organização com ocorrências vivenciadas pela criança, em especial interligando determinados comportamentos e desempenhos escolares dos alunos a determinadas condições vivenciadas pela criança na organização familiar e relações no entorno social.

Figura 3: Aspectos mencionados como influenciadores da aprendizagem e/ou comportamento na visão dos profissionais das escolas



Em relação à família, observamos que em todas as escolas pesquisadas os profissionais a veem como importante fator na compreensão do desenvolvimento

dos alunos e, em especial, de seu desempenho, conforme podemos observar nos episódios destacados a seguir.

Escola 1	<p><i>[No Conselho] A professora do 1º ano fez a relação entre as crianças de sua turma que não iam bem com aquelas sem muito estímulo em casa, que não conversam com a família, não têm livros em casa, faltam muito à escola... Segundo ela, falta organização da família. [...] (Diário de Campo, Escola 1, 06/12/2010)</i></p> <p><i>Vendo do olhar da gestão, tenho observado que algumas questões familiares não são resolvidas no âmbito familiar e o aluno acaba trazendo para a escola essas angústias e deixando de participar, de falar, de expor ou se expondo demais, de forma mais agressiva, verbal ou fisicamente, e assim quando você vai buscar o que é, o estopim para isso não está dentro da escola, às vezes ele chegou na escola já empurrando, batendo, jogando pedra, chutando... [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 3).</i></p>
Escola 2	<p><i>Na verdade, quando a família participa junto, quando a gente chama e a família vem, a gente consegue de alguma forma dar encaminhamento e acompanhar a criança, seja qual for o caso. As dificuldades que nós temos de encaminhamento de alunos são aquelas que a gente chama e a família não comparece, não se compromete, não dá encaminhamento (Entrevista, Escola 2 – Gestor 1).</i></p> <p><i>Não digo que as diferenças socioeconômicas, mas a diferença na formação das famílias. Por exemplo, pai e mãe que trabalham o dia inteiro, deixam [a criança] com a avó, nem veem o filho... Não é a falta nem do pai, nem da mãe especificamente que influencia o desempenho é que não ficam próximos aos filhos e isso influencia negativamente (Entrevista, Escola 2 – Professor 1).</i></p>
Escola 3	<p><i>[Influência no desempenho] Tudo que você imaginar, desde o uniforme limpo até o material completo, organizado. É nítido um caderno de uma criança que tem uma família estruturada e de outra que não. Alimentação, tudo interfere (Entrevista, Escola 3 – Professor 1).</i></p> <p><i>Todos [os alunos] que estão no meu Grupo 1⁵⁷, não sei se os pais estão em melhor condição financeira, mas você percebe que estão sempre lendo, sabem novidades, passeiam no final de semana, falam de cinema... [No Grupo 4 seria o oposto?] A gente vê que os alunos do Grupo 4 parecem ser pessoas que não conhecem as coisas, os pais são bem leigos, tudo é novidade para eles. Eu tenho um aluno que me pediu para passar o filme do Shrek para ele, está no três, mas ele não assistiu nem o primeiro (Entrevista, Escola 3 – Professor 7).</i></p>
Escola 4	<p><i>Eu acho que nas condições de hoje o que pode afetar o desempenho das crianças são problemas familiares que eles têm, a própria cultura deles que é diferente em muitos aspectos, a ignorância afeta. [...] (Entrevista, Escola 4 – Gestor 3).</i></p> <p><i>Nem sempre é a questão da afetividade, mas do conhecimento mesmo, de sair da ignorância (ignorância que eu estou falando não só na questão pejorativa da coisa, mas de conhecimento mesmo). Um pai que tem um pouco mais de conhecimento, que tem um mínimo de contato com o conhecimento, acho que consegue ajudar mais, apoiar mais os filhos (Entrevista, Escola 4 – Professor 1).</i></p>

⁵⁷ Na avaliação, os professores colocam os alunos em grupos de saberes, sendo o um o mais avançado.

Chama-nos a atenção nesses episódios a valorização do capital cultural como importante ativo no aproveitamento escolar das crianças, já que determinadas famílias poderiam auxiliar mais e melhor seus filhos, o que refletiria positivamente na vivência e desempenho deles na escola. Interessante destacar a aparente valorização do capital cultural, tomando a perspectiva bourdieusiana, no estado incorporado (perceptível nas falas do Professor 7 da Escola 3 e Gestor 3 da Escola 4) e no estado objetivado⁵⁸ (como no episódio que apresentamos - p. 173 - retirado do diário de campo da Escola 1).

Acerca da influência da “estrutura familiar” especificamente, profissionais das diferentes escolas citam este aspecto como algo que influencia a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Muitas vezes, a relação feita entre o desempenho das crianças e a desestrutura familiar é linear, trazendo uma avaliação também realizada a partir de perspectivas de arranjos familiares, sendo possível, de modo similar ao percebido por Paixão (2006, p. 65) em sua pesquisa, “[...] ouvir justificativas que apelam para argumentos como o da família ser desestruturada, quando o assunto se refere às dificuldades escolares enfrentadas por alunos”, como podemos ver na fala do Professor 5 da Escola 3:

[Exemplo de influência no desempenho dos alunos] [...] Tem uma família, a mãe não trabalha, ela é sozinha, tem um número grande de filhos e vive de bolsa escola/família, desse tipo de ajuda - doação de leite, tem um filho mais velho que é preso, tem uma história bem complicada e acaba refletindo nos filhos. A mãe não tem uma estrutura... (Entrevista, Escola 3 – Professor 5).

Todavia, como podemos notar nos episódios destacados a seguir, ao falarem em estrutura familiar, nem sempre está em questão a compreensão clássica do modelo nuclear (pai-mãe-filhos) como o único possível para permitir o desenvolvimento das crianças, havendo também a percepção de que podem

⁵⁸ “No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 1998, p. 74, grifos do autor).

haver outros arranjos familiares sem que isso se configure como determinação de fracasso escolar.

Antes eu acreditava que a estrutura da família influenciava (se o pai está preso, o NSE etc.), agora eu fico em dúvida porque eu vejo famílias que têm o pai ou a mãe preso e que a mãe dá conta de suprir e a família vai. Claro que sempre fica sequelas emocionais na criança quando ocorre um trauma grande na família, mas de uma forma ou de outra a família consegue se estruturar dentro dessa situação e vai. (Entrevista, Escola 2 – Professor 2).

[...] Não é no sentido da família patriarcal e da família monoparental, não são os rearranjos familiares que influenciam, mas a maneira como é trabalhado com a criança. A gente tem caso de mãe que tem dezesseis filhos e a criança é criada sozinha, como se fosse uma “Mogli, menina loba” só que no meio de pessoas, não tem ninguém para conversar... A gente tem casos assim. [...] O interessante é que aqui temos crianças que nem têm uma mesa para sentar e fazer lição, mas a mãe sabe tudo o que a criança fez na escola, que está presente. [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 3).

Como pudemos notar pelos episódios selecionados, embora ainda haja a menção ao modelo tradicional, existe também outra visão, segundo a qual, uma família estruturada é aquela com um arranjo em que algum adulto, preferencialmente um dos pais, assume o papel de cuidado e atenção em relação à criança, sendo uma referência e desenvolvendo uma interação regular e recorrente com esta. Percepção importante se tomarmos como referência que os padrões mudaram bastante, como destacam Bello e Villarán 2009, p. 116, tradução nossa):

Os padrões clássicos de composição familiar mudaram tanto que é necessário perguntar-se de que família se fala em cada circunstância. A frequência da típica configuração pai-mãe-filhos com papéis tradicionais tem diminuído tanto que, provavelmente, tem deixado de ser a configuração majoritária entre os núcleos familiares na América Latina.

Em relação à influência da família, o aspecto mais recorrentemente citado como importante para o desenvolvimento das crianças e sendo determinante no desempenho escolar das mesmas é o acompanhamento escolar. Há, em todas as escolas, a compreensão de que, quanto mais a família acompanhar as atividades escolares de seus filhos, melhor será seu desempenho na escola. Aspecto também apontado por Paixão (2006), ao observar a necessidade vista pela escola de que em casa os familiares continuem o trabalho pedagógico iniciado na instituição.

Curioso notar que embora as escolas citem a falta de acompanhamento das tarefas para casa por parte dos familiares como algo muito comum, entre os entrevistados, todos os alunos e pais/responsáveis declararam vivenciar a ajuda nas “lições de casa” como algo presente na relação da família. Nas Escola 1, Escola 3 e Escola 4 aparece, ainda que não expressivamente, a indicação de que, além da ajuda familiar, há o auxílio por pessoas que não são da família. Neste aspecto, vale pontuar o diferencial socioeconômico latente, já que na Escola 1 este acompanhamento externo à família se daria a partir da contratação de serviços especializados (psicopedagogo, fonoaudiólogo e curso “Kumon”) e nas Escola 3 e Escola 4 através de instituições não formais e vizinhos.

Ainda em relação ao acompanhamento das tarefas, é interessante destacar a percepção de alguns pais/responsáveis das Escola 3 e Escola 4 de que nem sempre conseguem auxiliar seus filhos nas atividades por falta de conhecimento (três entrevistados na Escola 4 se declararam analfabetos), mas que isso não se torna impeditivo do acompanhamento familiar das “lições de casa” já que este é feito pelo cônjuge, filhos mais velhos ou vizinho.

Conforme destacamos nos episódios a seguir, vale ressaltar que, embora especificamente a ajuda em tarefas escolares seja recorrentemente citada pelos profissionais das escolas, estes atribuem ao acompanhamento familiar outras ações voltadas aos cuidados e orientações cotidianas, como conversar sobre as atividades da escola, perguntar sobre o dia e auxiliar na organização pessoal das crianças, tanto física como de seus materiais escolares.

Escola 1	<i>[...] Seria antes de tudo uma ação do cotidiano mesmo, de acompanhar a vida escolar. Eu sempre falo para as crianças marcarem as datas no caderno e na reunião de pais eu sempre falo para os pais verem o caderno dos filhos, verem as datas, verem o que eles produziram em cada dia. É uma ação simples, mas eu acho que aproximaria. [...] Então uma das dicas que damos na reunião é essa de ver o caderno das crianças e quando dizem que chegam em casa cansados eu falo que ele teve o filho e por isso é responsabilidade dele. A escola tem responsabilidade aqui, mas uma parte dessa vida escolar também é feita fora do espaço da escola, é feita em casa, é feita em outros espaços, mas contribuí com a vida aqui, com a atividade escolar (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i>
-----------------	---

	<p>[...] A família que ajuda é a família que permanece com a criança e hoje as famílias são ausentes. Hoje saem da escola e quando as mães chegam do trabalho estão sem vontade de ajudar. Hoje as crianças chegam em casa e são outras pessoas que esperam, ou ficam sozinhos, e quando a mãe chega não olha se tem lição ou pergunta como foi o dia (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 5).</p>
Escola 2	<p>Características que influenciariam negativamente: primeiro a não participação dos pais na vida escolar. Não vou dizer que os pais têm que ensinar, quem ensina é a escola, mas se eventualmente o pai quiser ensinar... mas a função é da escola. Estou falando dele estar inserido no processo, perguntar o que o filho fez hoje na escola; ser parte. Acho que isso influencia muito, tem pai que não tem tempo, mas tem que arranjar um tempo, eu bato muito nessa tecla. Nem que for chegar à noite e falar “deixa eu ver sua lição”, a criança já muda porque ela está sendo valorizada, ela não está fazendo uma coisa obrigada. [...] (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).</p>
	<p>Eu acho que a característica que pode influenciar é quando o pai tem a preocupação de acompanhar o filho na escola. Essa é a característica fundamental que tem que ter, então não importa se é uma mãe que é empregada doméstica e que trabalha o dia inteiro porque à noite ela vai perguntar e vai comentar, vai conversar com o filho, vai ver o que ele fez, ler uma história juntos... Esse envolvimento é fundamental. Claro que se você pensar que uma família que possa ter a condição financeira um pouco melhor, a mãe possa estar em casa o dia todo, é de se supor que ela teria mais disponibilidade, mas nem sempre é assim. Esse movimento de querer acompanhar, fazer parte da vida escolar do filho não está muito ligado ao aspecto financeiro (Entrevista, Escola 2 – Gestor 3).</p>
Escola 3	<p>O pai poderia estar lá pegando o caderno da criança, vendo se ela está fazendo as atividades, acompanhar essa criança. Tem todo um processo sociocultural, mas também tem a presença da família. Independente de tudo isso a família dar atenção, se ele mora com a avó ela sentar com a criança, ver se fez quando leva tarefa (Entrevista, Escola 3 – Gestor 1).</p> <p>[...] Olha, vou colocar o exemplo daqui, desse pai/responsável. Um pai/responsável participativo e a aprendizagem do aluno: ótima. Foi como este aluno colocou, bem colocado, o pai pegar o caderno já é.... No fantástico passou isso e eu sempre falo, bato na tecla: o pai não precisa saber ler e escrever, mas ele tem que ter um minuto “Senta aqui meu filho, deixa eu ver o que você fez. Olha, o caderno está em branco, por quê?” Aí ele vem na escola para ver o que está acontecendo. Sabe, a participação, o interesse da criança pela aprendizagem que não tem... Como o pai/responsável colocou, o pai trabalha, a mãe trabalha e a criança fica pela rua, soltando pipa, a professora dá a tarefa, a atividade, e a criança não faz, o professor escreve lá “Não fez a atividade”, mas nada. Eu vi um caderno de sexto ano com um recado “não fez a atividade” e o carimbo, a mãe assinou e a atividade continuou sem fazer. Você entendeu?! Ela viu que não fez esta atividade, ela assinou que não fez esta atividade e a criança permanece sem fazer esta atividade. A escola sozinha não dá conta, o pai tem que estar, é uma parceria, a mãe tem que estar lá presente (Grupo Focal, Escola 3 – Gestor).</p>
Escola 4	<p>Acompanhar é mandar para a escola, verificar o material, ver se fez dever de casa, vir em reunião... é o mínimo (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).</p> <p>Os pais devem acompanhar as crianças em seu desenvolvimento escolar, assim como eles já acompanham no orgânico, para ver como a criança está se saindo, porque isso facilitaria o trabalho do professor. Não só estamos falando na reunião de pais como a criança se desenvolveu, o interessante é que os pais acompanhassem porque senão os problemas vão ficando crônicos até chegar à reunião. Eles devem acompanhar, ler o caderno de recados, ver o caderno de classe, perguntar ao filho o que ele aprendeu, acompanhar o dever de casa... Isso tudo vai fazer com que a criança veja que os pais estão interessados e assim valorizar a educação (Entrevista, Escola 4 – Professor 4).</p>

Importa notar, todavia, que ao considerar o acompanhamento escolar pelas famílias algo essencial, as escolas demandam destas uma determinada postura e organização que representa um modelo esperado pela escola, o qual nem sempre é natural às famílias.

Olhando para o que Resende (2008, p. 395) chama de “espelho do dever de casa”, pode-se vislumbrar que famílias de diferentes meios sociais se comprometem com a escolarização de seus filhos, porém de formas diferentes, já que com recursos materiais e simbólicos desiguais para fazer frente às exigências da escola. A autora constatou que a partir da diversidade de estratégias de que as famílias lançam mão podem-se observar as diferenças e semelhanças nos modos familiar e escolar de socialização.

Como pontua Paixão (2006, p. 73):

Estudos mostram que há dissonâncias entre o modo de socialização da família e o da escola em certos grupos sociais – grupos de camadas populares. Com isso, é possível afirmar que o modo de socialização escolar encontra-se mais próximo daquele das camadas médias e da elite.

Como já evidente em episódios destacados anteriormente, as escolas mencionam orientar as famílias em relação a como devem acompanhar seus filhos, conforme podemos observar também nos episódios destacados a seguir:

Escola 1	<i>Vou falar de uma experiência que eu faço muito. Faço um trabalho com os pais de os pais saberem onde estamos, o que pretendo trabalhar e onde quero chegar. Então praticamente na reunião de pais eu “ensino o pai a ensinar a criança”, de que maneira vai fazer, olhar a margem, como é um processo de subtração, como é um processo de multiplicação. Então é uma aula que eles vão desenvolver com os filhos e isso tem me ajudado e muito, muito mesmo, tenho pouquíssimos problemas de aprendizagem. Tenho justamente os que os pais não participam da reunião (Entrevista, Escola 1 – Professor 6).</i>
Escola 2	<i>A diferença de estrutura [das famílias], considerando que todas têm uma estrutura, eu acho que influencia. É difícil falar sobre isso, mas as famílias que participam mais acabam acolhendo algumas orientações da escola e a gente acaba conhecendo mais o funcionamento dessa família e então me parece que a coisa caminha melhor [...] (Entrevista, Escola 2 – Professor 2).</i>

Escola 3	<i>Ao entrar, encontrei um professor que comentou que houve reunião de pais e que eu deveria ter ido. A reunião não foi com todos os pais, mas somente com aqueles de alunos com dificuldade de aprendizagem. As duas estagiárias depois revelaram que nesta reunião a maioria dos pais foi e que <u>a escola entregou um texto explicando a importância deles acompanharem as tarefas de casa, o que deveriam fazer e pediu para que assinassem um termo de compromisso com a escola em que assumiam a responsabilidade de acompanhar as atividades de seus filhos</u> (Diário de Campo, Escola 3, 17/09/2010).</i>
Escola 4	<i>[Melhor forma da comunidade participar da escola e ajudar na aprendizagem das crianças] Estar junto com os professores, estar presente porque <u>nós orientamos os pais até a como podem ajudar</u> [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 5).</i>

A partir da noção da influência das famílias e da evidência de como tentam mobilizar os pais/responsáveis a compor com a escola o que ela julga ser uma parceria para a melhoria da aprendizagem das crianças, as escolas acabam explicitando que é necessário que algumas condições sejam alcançadas para que, a partir disso, possam desenvolver seu trabalho. Aspecto já presente em episódios anteriores e que parece pertinente ao tomarmos a noção de educabilidade, conforme podemos ver nos episódios selecionados a seguir, em que os profissionais de algumas escolas indicam tanto a importância de que as condições materiais de subsistência das famílias e crianças estejam supridas, compreendendo que sem esta garantia qualquer demanda da escola se torna secundária, quanto que sua função principal é a instrução não podendo cuidar disso se necessitam a todo tempo remediar outras áreas que deveriam já estar garantidas aos alunos.

Escola 1	<i>Para algumas famílias, não estou dizendo que tenho um aluno nestas circunstâncias estou falando de experiências que eu tive... Para algumas famílias a prioridade é comer, é se vestir, é sobreviver! Não dá nem para dizer que eles são pouco interessados, é que a escala de necessidades deles é uma outra que não dá para colocar lá em cima, no ranking, a educação. Já, para outras famílias, que ainda com dificuldades conseguem ter estas necessidades supridas eles conseguem encontrar tempo para colocar num patamar mais elevado a educação. Será que é justo condenar um pai que não tem nem o que comer por não ensinar, por não ajudar na lição de casa? (Quando eu falo comer eu estou sendo radical, mas existe uma gama de coisas, às vezes o cara não tem emprego, é alcoólatra, tem “N” problemas e por mais que eu queira ele não vai colocar a educação como prioridade) (Entrevista, Escola 1 – Professor 1).</i>
Escola 2	<i>[...] Outro exemplo é o de quem não tem tempo, pois trabalha, não tem marido... aí eu pergunto “mas nenhuma hora por semana?”. Aí a gente vai conversando, vai tentando, temos muitas mães arrimo de família, e vamos conversando, tentando descobrir juntos, vou mediando a conversa para ela descobrir o tempo que poderia ter para o filho e é uma coisa que em três dias você vê diferença, mas sem o que não temos o mesmo resultado (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).</i>

Escola 3	<i>Percebo que quando a família é mais estruturada ela pode acompanhar mais o filho, ela cobra mais, está mais presente nas reuniões e, junto com a gente, está preocupada e por causa disso ela consegue dar estímulos melhores para as crianças, então quando a criança chega [na escola] está com o raciocínio mais desenvolvido e fica mais fácil de a gente trabalhar com ela, de desenvolver nosso trabalho. [...]. E outras [crianças] que não aprendem porque você percebe que não tem nenhum estímulo. [...] Tem criança que você pergunta e ela fala o apelido da mãe, aí você pergunta o nome da mãe e ele não sabe. Então é uma coisa tão pobre em estímulo que fica difícil quando a criança chega à escola com 6 anos... (Entrevista, Escola 3 – Professor 4).</i>
Escola 4	<i>Eu acho que se tiver o básico resolvido você consegue pensar em outra coisa. Porque um pai que o salário não vai dar para chegar ao final do mês, um pai que não tem lazer, não tem saúde, fica difícil raciocinar em questões de “civilização”, se o básico e instintivo ainda não está resolvido. Se tivesse isso atendido acho que já era meio caminho para, não sei se é o termo correto, “polir” a coisa. Como você vai “polir” se não tem estrutura e nem tem nada em pé? (Entrevista, Escola 4 – Professor 1).</i>

A partir dos episódios analisados, vemos certa expectativa em relação aos alunos e à atuação de suas famílias, sugerindo algumas condições mínimas para que o trabalho da escola possa ser efetivo, como explicitado no conceito de educabilidade quando reconhece a existência de um [...] conjunto de recursos e atitudes ou predisposições que possibilitam que a criança ou adolescente possa frequentar com êxito a escola [...] (LÓPEZ; TEDESCO, 2002, p. 7, tradução nossa).

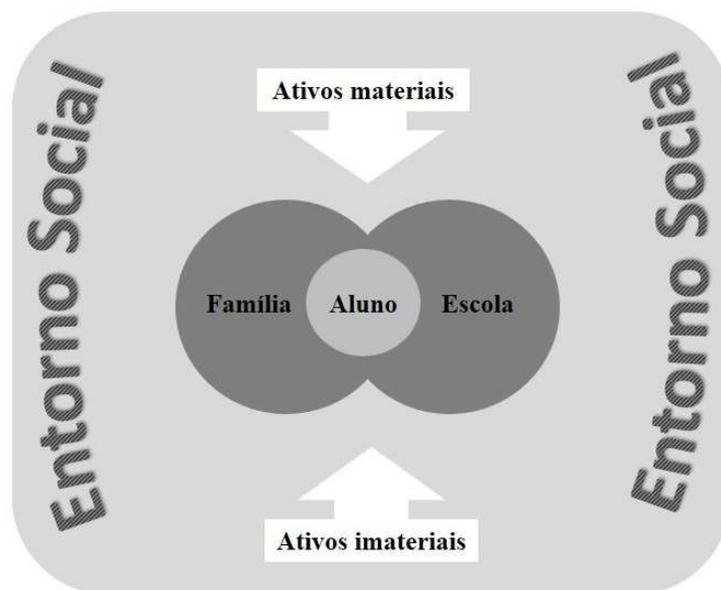
Perspectiva que não deve ser confundida com a antiga relação linear entre determinadas condições familiares e o fracasso escolar, como já discutimos anteriormente neste trabalho, tendo em vista que a noção de educabilidade não define de forma determinista o futuro dos alunos, sendo uma ferramenta para a análise da situação em que se reconhece que a escola não pode ser, isoladamente, a panaceia para os problemas de desenvolvimento das crianças, embora tenha um importante trabalho a fazer na garantia do direito à escolarização.

O ato educativo põe em jogo as predisposições e capacidades que a criança traz. Estas, contudo, não determinam um prognóstico irremediável acerca de quão exitosa será a experiência escolar da criança, posto que a educabilidade da criança entra em diálogo com as predisposições e capacidades dos docentes para gerar as condições para aprender. [...] A educabilidade é uma noção relacional e, por isso mesmo, situacional e aberta. Não é aceitável afirmar que alguém “não é educável” porque isso nega a condição humana da educação (NAVARRO, 2004, p. 34-35, tradução nossa).

Segundo este autor, a educabilidade é entendida como um ativo das famílias que, caso não seja adequadamente provida por estas, pode ter sustentação a partir do entorno social que não sendo neutro influencia cotidianamente quem o habita, que poderíamos tomar como o efeito vizinhança.

Neste sentido, e observando a dimensão socioespacial dos dados colhidos, vemos se consolidar na percepção dos sujeitos certo efeito vizinhança, como esquematizamos na figura 4. Seus apontamentos nos levam a identificar que o entorno social em que as famílias habitam e a escola se localiza com seus ativos materiais ou imateriais (a geografia de oportunidades existente e as características da população), pode influenciar as chances de as crianças adotarem determinados comportamentos “virtuosos ou não”⁵⁹, em especial voltados para a vivência escolar.

Figura 4: Influência do Entorno Social



Interessa pontuar que o bairro é visto como *locus* de oportunidade e convívio, o qual pode ser gerador de opções que se associarão diretamente às escolhas e/ou atitudes frente a questões relacionadas com a escolaridade das

⁵⁹ Expressão usada em Salata e Sant’Anna (2010).

crianças e seu desempenho, em especial a dedicação às atividades escolares, bagagem cultural e perspectiva de futuro, tanto pelas condições de infraestrutura que possui, quanto pela influência de pares⁶⁰ (outras crianças e adultos do bairro).

Entre os profissionais da escola, há uma compreensão geral de que bairros com melhor estrutura, em termos de serviço público e de lazer, e com maior número de pessoas com certo padrão cultural, favorecem a vivência de oportunidades que possibilitam a construção de determinados valores e, em especial, a valorização da escola, assim como de determinadas perspectivas para a vida. Bairros com pior infraestrutura urbana e maior concentração de pessoas com baixo capital cultural, assim como com maior atuação de traficantes e criminosos, acabam restringindo o repertório que os mais jovens acessam.

Além disso, a possibilidade de aliciamento de menores em bairros com maior incidência da criminalidade parece ser uma preocupação, já que as crianças e, em especial, os jovens estariam expostos a esta influência negativa.

É interessante notar que a forma de análise nas diferentes escolas não é homogênea, como podemos ver nos episódios destacados a seguir. Na Escola 1, ela, por vezes, é feita em comparação com outras realidades, se admite a influência negativa do bairro, mas se restringe a análise negativa da questão a determinadas localidades em que nem sempre se inclui a da escola em questão. Na Escola 2, admite-se esta realidade, porém especificamente para alguns bairros de abrangência que não o da escola. Nas Escola 3 e Escola 4, a análise é feita tomando a própria realidade/localidade, já que são entendidos pelos profissionais como bairros menos favorecidos, em termos culturais, de infraestrutura urbana e em relação à exposição à criminalidade.

⁶⁰ No estudo de Jencks e Mayer (1990, *apud* KOSLINSKI; ALVES, 2012), ao fazerem a revisão bibliográfica de trabalhos sobre efeito vizinhança (*neighborhood effect*) os autores classificam um dos grupos como influência dos pares ou modelos epidêmicos, no qual há o entendimento que crianças tendem a ser socializadas e adotar comportamentos que espelham aqueles adotados por seus pares em uma dada vizinhança.

Escola 1	<p><i>[...] Estou falando isso porque já dei aula em bairros bem mais distantes, mais periféricos e a relação com a cultura e saúde você percebe que fica mais prejudicada, mais truncada e aqui essa relação ocorre com mais facilidade, embora os encaminhamentos que a gente precisa, principalmente na área de acompanhamento pedagógico, psicopedagógico e até mesmo de intervenção da saúde sejam demorados, como seria até mesmo para os bairros mais distantes. Mas eu vejo que aqui, quando a gente fala para as pessoas, o entendimento delas é maior. Quando você orienta (“Olha tal coisa você tem que procurar o Mário Gatti, tal coisa você tem que procurar a Secretaria Municipal de Educação”) elas se localizam melhor, até mesmo no espaço, e eu acho que isso é devido à proximidade da região central que este bairro ocupa (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i></p> <p><i>Acho que várias coisas influenciam. A parte negativa é que ele não tem respaldo da família, às vezes o bairro que ele mora é violento, ele tem a interferência da violência no bairro, da comunidade, então ele traz esses problemas para dentro da escola. Se ele vive numa comunidade violenta, onde tem muito bandido e tráfico de drogas ele traz isso de bagagem e interfere, porque ele chega na sala e não quer cumprir regras, por exemplo (Entrevista, Escola 1 – Professor 5).</i></p>
Escola 2	<p><i>São poucas as crianças, tirando o bairro aqui da escola, que chegam da escola e vão ter um tempo para estudar em casa. Eu costumo dizer nas reuniões de pais que isso é importante. Essa é uma característica muito ruim, pois vai passando já que todo mundo brinca na rua, vai virando uma cultura. “Eu chego da escola, joga a mochila e vou para a rua” e isso não favorece a aprendizagem porque também tem o problema das turmas de tráfico e aí eles estão junto com estas turmas, estão interagindo. As mães e pais têm que trabalhar, não têm tempo de ficar olhando, então as crianças ficam na rua, ou ficam com a avó que não controla e a criança vai para a rua (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).</i></p> <p><i>Aqui nesta escola são poucas as crianças, principalmente de Ensino Fundamental 1, que vivem na rua. Os que vivem na rua sempre dão problema de disciplina aqui na escola, mas são pouquíssimos (Entrevista, Escola 2 – Professor 1).</i></p>
Escola 3	<p><i>De certa forma, qualitativamente, se você tem uma infraestrutura de bairro boa, se você tem condições do próprio bairro, isso influencia na sua vida de uma forma geral. Se você tem uma vida digna, isso eu acho que acaba influenciando, porque mexe com a autoestima, mexe com tudo (Entrevista, Escola 3 – Gestor 2).</i></p> <p><i>Acho que é o ambiente, as amizades... Então se o bairro fosse mais cuidado, se tivesse mesmo oportunidade de conviver com projetos, palestras, cursos, acho que teria como mudar... Eu fico com receio porque como eu não conheço as pessoas e a gente sabe que tem problemas com tráfico, drogas e roubo, a gente fica com receio de interferir no espaço porque pode ser perigoso (Entrevista, Escola 3 – Professor 5).</i></p> <p><i>A gente vê que até tem um aluno que mora nesses bairros e sobrevive, mas é um. Assim como tem criança que aprende com “ba-be-bi-bo-bu”, mas uma... [...] É lógico que o meio influencia, o bairro, porque eles não têm lugar para ir, esperam alguma coisa da escola para ir na escola, tem baixa renda, se tem algum amigo é longe para ir. (Entrevista, Escola 3 – Professor 7).</i></p>
Escola 4	<p><i>[...] o meio social pode tanto estimular de uma forma positiva, quanto de uma forma negativa também. Claro que cada aluno reage de uma forma, de um jeito a isso, mas eu acho que, como eu falei, grosso modo, pode tanto estimular para coisa positiva, quanto para coisa negativa. O reforço da comunidade, da sociedade em que eles estão vivendo é um fator importante. [E em relação a esta comunidade, este bairro específico?] Sei que não é da maioria, mas os poucos que têm esta interferência negativa é bem pesada e isso acaba criando um ambiente de “sempre em alerta”, pronto para jogar uma pedra. Eu acho que esta postura das crianças reflete bem o que acontece no bairro, estão sempre prontas a reagir, não existe muita tolerância, muita conversa, é sempre a coisa corporal e violenta, uma agressividade verbal muito grande. (Entrevista, Escola 4 – Professor 1).</i></p>

	<p><i>[Pai/Responsável] – Se tem asfalto ou não tem asfalto não influencia no desempenho... [Professor] – Mas já influenciou. [Pai/Responsável] – Será?! [Professor] – Sim, porque quando chovia as crianças faltavam por causa do barro... [Funcionário] – Professor não conseguia chegar na escola... [Professor] – É, eu tinha que parar lá em cima. Já fiquei encalhado... Quando chovia parávamos todos lá em cima e descíamos a pé, chegávamos todos atrasados... Atrapalhava neste sentido. E fora que as pessoas ficam abaladas, eu já quase caí dentro de um buraco, fiquei atolado e as professoras foram me ajudar. Imaginem: só mulher tendo que levantar um carro... Então com isso você fica nervoso, estressado e, além disso, completamente sujo! (Grupo Focal, Escola 4).</i></p>
--	--

Chama-nos a atenção a estratégia evidenciada por alguns pais/responsáveis para enfrentar a situação do perigo, violência e influência de elementos negativos do bairro sobre a criança, a partir do que estamos compreendendo como “isolamento social”. Nele, a criança é impedida de brincar na rua, exceto quando tenha a vigilância de um adulto, conforme explicitado abaixo.

Escola 1	<p><i>[...] Não brinco na rua. Só quando alguém está olhando. Quando minha avó está na praçinha e fica me olhando, eu brinco (Entrevista, Escola 1 – Aluno 4).</i></p> <p><i>[...] Meu filho não tem um dia que venha ou volte da escola sozinho, porque antigamente (eu com 6 ou 7 anos) íamos para a escola sozinhos, hoje a gente não deixa acontecer isso (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 8).</i></p>
Escola 2	<p><i>[...] [Brinca na rua?] Sim, às vezes quando minha mãe está na rua, mas eu só brinco com a minha prima na calçada, de bicicleta (Entrevista, Escola 2 – Aluno 9).</i></p>
Escola 3	<p><i>[Brinca na rua?] Não, só quando a minha mãe está também, aí eu posso ir na casa do meu amigo (Entrevista, Escola 3 – Aluno 9).</i></p> <p><i>[Acontece algo no bairro que atrapalha a aprendizagem de seu filho?] Tem bastante coisa que atrapalha, não pode deixar ficar na rua porque tem muito moleque com mau costume, que às vezes a mãe trabalha, não está em casa e não vê o que o filho faz. [Mas o que poderia acontecer?] Influência: maconha, droga, essas coisas... De dia mesmo a gente vê essas coisas, então enquanto der para segurar em casa a gente segura (Entrevista, Escola 3 – Pai 6).</i></p>
Escola 4	<p><i>[Brinca na rua?] Minha mãe não deixa. [Por quê?] Porque aqui tem muito bandido (Entrevista, Escola 4 – Aluno 4).</i></p> <p><i>[Acontece algo no bairro que atrapalha a aprendizagem de seu filho?] Não, porque quando ele fica na rua eu estou com ele, ele brinca na rua ou na casa do vizinho, mas eu estou com ele, ele não fica sozinho, abandonado (Entrevista, Escola 4 – Pai 3).</i></p>

A partir dos dados colhidos, é possível afirmar que as escolas se diferenciam segundo sua localização espacial em relação aos ativos materiais e

imateriais possibilitados pelas famílias às crianças, sendo que nas Escola 1 e Escola 2 são citados bens materiais, culturais e oportunidades mais positivos ao desenvolvimento escolar, como podemos ver nos episódios destacados a seguir.

A menção, tanto da existência de computadores e livros em casa, quanto de um acompanhamento mais direto e com especificidades pedagógicas nas Escola 1 e Escola 2, é consistentemente maior que nas Escola 3 e Escola 4. Nestas últimas, há pais, em especial na Escola 4, que declaram não verem absolutamente nada em sua residência que pudesse contribuir para a aprendizagem escolar de seus filhos, citando especificamente as ausências de bens materiais como livros e computadores como justificativa.

Escola 1	<p><i>[Algo na sua casa ajuda você a aprender na escola?] Sim, os carinhos do meu pai, da minha mãe. Porque tem hora que eles incentivam a gente a estudar, falam para a gente tomar cuidado, essas coisas. Eu tenho computador, tem hora que meu pai compra uns livros para eu ler que eu escolho (Entrevista, Escola 1 – Aluno 2).</i></p> <p><i>Eu sempre preservei muito a informação, então eu monitoro o acesso à internet, monitoro o tempo de videogame com a tecnologia que nós temos. Todas as tecnologias que nós temos disponíveis dentro de um padrão classe média ou um pouco mais eu tenho disponibilidade. Eu e minha esposa valorizamos muito o conceito família, então quando estamos juntos estamos juntos mesmo. Sábado e domingo nós ficamos (eu, a esposa e os dois filhos), então nós temos estas atividades. Nós temos o hábito de leitura, o que infelizmente nem todos têm, até o uso do dicionário ele tem como hábito (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 2).</i></p> <p><i>[Algo na sua casa ajuda a aprendizagem do seu filho na escola?] Mais para o coordenação, ele brinca muito com lego e atividades com bola, a coordenação grossa. Fora o que a gente pede para ele fazer, o caderno de caligrafia, a leitura, a gente pede para ele explicar para a gente e vamos fazendo esta troca com ele (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 10).</i></p> <p><i>A gente está sempre procurando dar ênfase nessa parte de livros, comprar livros para ele ler, coisas que ele se interesse, brinquedos para memória, tudo para ele (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 5).</i></p>
Escola 2	<p><i>[Algo na sua casa ajuda você a aprender na escola?] Tem, jogos na internet. Como na aula de inglês, eu jogo no FACEBOOK que é tudo inglês, eu vou no Google e procuro “Google tradutor”, pego as frases do jogo, coloco no Google e eu sei a tradução. E de matemática, eu jogo bastante jogos de matemática (Entrevista, Escola 2 – Aluno 4).</i></p> <p><i>[Algo na sua casa ajuda a aprendizagem do seu filho na escola?] Sim, a gente tem a preocupação de ele ter o espaço dele, uma escrivaninha, uma cadeira, um lugar certinho para ele estudar, um horário certo para estudar, para ele já ir se disciplinando para os estudos. A gente procura trabalhar a questão da rotina para ele já ir incorporando o hábito de estudar (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 2).</i></p> <p><i>Tem. Acesso à internet e usar o computador desde cedo. Acesso à leitura, levar à livraria para escolher o livro. Incentivar o raciocínio, dar atenção quando está chamando para mostrar alguma coisa, contar história, ouvir o que eles têm para dizer... Tudo isso ajuda, o que você estiver fazendo junto com eles ajuda, vai incentivando e isso faz com que eles se desenvolvam mais (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 8).</i></p>

Escola 3	<i>[Algo na sua casa ajuda você a aprender na escola?] Tem os livros. Sábado e domingo não dá para eu ler, eu leio quando eu termino tudo que eu tenho que fazer em casa. [Tem computador?] Tem, eu só uso a internet. Eu converso com as pessoas na internet, no MSN e no Orkut (Entrevista, Escola 3 – Aluno 8).</i>
	<i>[Algo na sua casa ajuda a aprendizagem do seu filho na escola?] Tenho que ensinar ele, que mandar ele fazer alguma coisa. Não adianta chegar da escola e já acabou, só falar e brincar. Pegar no pé ajuda, porque ele sabe que se ele não fizer vai ser pior para ele e ele vai fazer. [Tem livro ou computador?] Não tenho não. Está difícil e está caro, não dá para comprar agora (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 1).</i>
Escola 4	<i>[Algo na sua casa ajuda você a aprender na escola?] Não, só os livros que eu levo. [Que pega emprestado da escola?] É, eu só levo 1. [Tem livro seu?] Não, meu não. [Tem computador] Não (Entrevista, Escola 4 – Aluno 3).</i>
	<i>[Algo na sua casa ajuda a aprendizagem do seu filho na escola?] Eu tento ajudar bastante, o pouco que eu sei porque eu também não terminei os meus estudos, então eu ajudo no que sei [...] (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 1).</i>
	<i>[Algo na sua casa ajuda a aprendizagem do seu filho na escola?] Não, não tenho computador, não tenho nada (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 5).</i>

Importante destacar a referência a jogos educativos e percepção de determinadas formas de ajuda como as mais adequadas, presentes em falas dos pais/responsáveis das Escola 1 e Escola 2. Mais que um acompanhamento familiar, evidenciam a apropriação de atividades especificamente pedagógicas como ação, o que os coloca mais próximos dos saberes valorizados pela escola, configurando-se como possível estratégia de distinção (BOURDIEU, 1974) em que atividades valorizadas pelas escolas e compreendidas como tal por determinadas famílias, ao serem viabilizadas às crianças, as colocam em patamar diferenciado das demais perante a escola. Estratégia esta que, não necessariamente, é conscientemente orquestrada como forma de distinção, mas percebida como importante para o desenvolvimento do filho.

Durante as entrevistas com alunos e pais/responsáveis, uma das indagações se referia às atividades vivenciadas fora da escola (o que a criança faz quando não está na escola, quais atividades tem e quais lugares frequenta), perspectiva em que fica clara a diferença existente entre as Escola 1 e Escola 2 em relação às Escola 3 e Escola 4, no tocante aos subsídios e vivências possibilitadas pelas famílias às crianças. Para as duas primeiras escolas, como destacamos em episódios transcritos a seguir, é comum os sujeitos citarem atividades como idas ao shopping, cinema, sítios, parques e bosques, assim como

cursos pagos como futebol, natação, Kung Fu, piano, inglês e Kumon. Nas Escola 3 e Escola 4, a grande maioria declara que as únicas atividades fora da escola são as de ida à casa de amigos e parentes, brincadeiras na rua e frequência a atividades na igreja e instituições não formais, sendo este último mais frequente na Escola 3.

Aspecto observado por Thin (2006, p. 28), quando pondera que as classes médias e mais abastadas são, de fato, grandes consumidoras de atividades extraescolares de caráter cultural ou esportivo, as quais são organizadas e dirigidas por especialistas, regulando e estruturando o tempo das crianças o que acaba influenciando de forma positiva na aquisição de comportamentos valorizados pelas escolas.

Escola 1	<p><i>Tirando a escola? Faço Kung-Fu. [Quantas vezes você vai?] Acho que segunda, terça, quarta, quinta e estou tentando ir amanhã. Vou na catequese também (Entrevista, Escola 1 – Aluno 5).</i></p> <p><i>Vamos a tantos lugares... Sítios, chácaras, piscinas, viajamos muito, vamos à praia... Teatro, cinema... Eu sou casado com uma professora então o lado cultural a gente preserva muito e é muito ativo (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 2).</i></p> <p><i>A gente leva eles ao cinema, ao parquinho, zoológico (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 6).</i></p>
Escola 2	<p><i>Ao shopping, ao zoológico, eu vou bastante com a minha família... Casa dos meus parentes [...] (Entrevista, Escola 2 – Aluno 4).</i></p> <p><i>Aula de natação, aula de inglês... (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 2).</i></p> <p><i>Nós somos testemunhas de Jeová, então vamos ao salão do reino e os levamos em lugares para se divertirem como restaurantes, shoppings ou parque (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 6).</i></p>
Escola 3	<p><i>Não, curso não, eu faço aulas. [De quê?] De violão, de canto, de teclado. [Quando?] Sábado, todo sábado. [E onde são as aulas?] Na igreja (Assembléia de Deus), vou com a minha mãe e com minha irmã. (Entrevista, Escola 3 – Aluno 5).</i></p> <p><i>De vez em quando eu saio para brincar na casa de algum amigo, de vez em quando eu brinco na rua que tem bastante amigo meu lá (Entrevista, Escola 3 – Aluno 7).</i></p> <p><i>Quando ele não está na escola ele tem natação nesse mesmo lugar, nessa ONG. Ele tem informática. Vai 3 vezes por semana. Eu que levo (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 10).</i></p>
Escola 4	<p><i>Vou para o campo jogar bola, saio para a rua para brincar, soltar pipa. [Fica em casa com algum adulto?] Quando minha mãe não vai para o trabalho, eu fico com ela lá. [E ela trabalha quando?] Vai sempre. [Então todo dia fica sozinho?] Não, nos finais de semana eu não fico. [E seus irmãos?] O mais novo vai para a entidade e a segunda mais velha vem para a escola e quando eu vou indo embora ela vai também. [Por que você não vai para a entidade?] Porque eu não gosto de lá, é chato. Porque fica lá o dia inteiro, fica fazendo atividade. (Entrevista, Escola 4 – Aluno 8).</i></p>

<p><i>Vai na casa do meu irmão, vai na casa de coleguinhas que também frequentam a minha casa e na rua só em frente de casa e com o portão aberto (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 4).</i></p>

<p><i>Vai para a entidade, lá eles almoçam, tomam lanche, fazem as atividades... Lá é muito bom, eles vão todo dia (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 10).</i></p>

Observamos uma diferenciação clara entre as escolas em relação ao acesso ao lazer e ampliação do repertório sociocultural, o que certamente reflete no desempenho escolar. O trabalho com alunos com repertório reduzido torna menos produtiva a atividade educacional, que valoriza determinados conjuntos de conhecimentos em detrimento de outros (BOURDIEU, 1998), assim como momentos de lazer distantes do perigo decorrente da falta de estrutura e da exposição aos riscos existentes nas ruas, em especial nos bairros menos favorecidos, auxilia a melhores condições de educabilidade (BONAL; TARABINI, 2010).

Assim, tanto a influência da família quanto a do bairro são vistas como potencializadoras (ativos) ou inibidoras (passivos) de um aproveitamento escolar mais produtivo. A diferença entre as escolas nos leva a considerar que a convivência nos diferentes espaços gera uma forma de envolvimento e “aproveitamento” da oportunidade educacional diferenciada, a qual pode ser melhor aproveitada, especialmente em realidades mais precárias, com a existência, dentro da estrutura de oportunidades do bairro, de outras instituições que possam apoiar a criança em seu desenvolvimento. Estas instituições podem ser vistas como um ativo para o aproveitamento da vivência educacional e podem ser mais ou menos potencializadas como tal na medida em que as escolas mantenham com elas uma relação que permita atender os alunos em suas diferentes necessidades, melhorando assim suas condições de educabilidade.

5.1.3 Rede de apoio

O papel da escola e sua competência é algo bastante polêmico dentro das discussões educacionais, isso porque embora haja a defesa principal de seu papel como instituição voltada ao ensino-aprendizagem de conteúdos escolares e, por isso, voltada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, não se descarta sua atuação dentro do desenvolvimento físico, emocional e social das crianças e adolescentes, principalmente porque são estas dimensões relacionadas que possibilitam o desenvolvimento global do indivíduo.

Pensar o papel da escola é pensar em como esta instituição vem se constituindo historicamente e quais aspectos potencializam seu trabalho, pois já não podemos mais pensar em um aluno ora estudante, ora paciente, ora filho, ora criança, já que é na totalidade do indivíduo que se dá seu desenvolvimento. Todavia, também não podemos colocar na escola a função de prover tudo o que as crianças precisam, havendo a necessidade da garantia de direitos em diferentes âmbitos para que estas possam se desenvolver adequadamente e a escola, enquanto instituição educativa, realizar seu trabalho.

Na realidade pesquisada, observamos que o diálogo e parceria entre diferentes instituições governamentais e não governamentais (escola, posto de saúde, serviço social, instituições não-formais, dentre outros) se manifestam como possibilidade para, por um lado, favorecer um atendimento mais global à criança e, por outro, facilitar o trabalho da escola que poderá desenvolver suas atividades com uma criança melhor assistida, sendo uma forma de melhorar as condições de educabilidade das crianças.

Interessa-nos destacar que, embora na realidade analisada as instituições do chamado “terceiro setor”⁶¹ sejam relevantes interlocutores de ação, é a partir da atuação do Estado que a melhoria das condições materiais de vida dos sujeitos pode realmente acontecer. Isso porque é dele o papel fundamental de prover a toda a população não apenas o direito à educação, mas os demais direitos sociais

⁶¹ Para uma discussão mais ampla acerca do que representa o “terceiro setor” dentro do projeto de desenvolvimento da sociedade e de sua relação com a (re)produção do capital e da manutenção/extinção dos direitos sociais, ver Montaño (2002).

para que, em rede, as diferentes instâncias (educação, saúde, serviço social, habitação, mobilidade, dentre outros) possam assegurar aos indivíduos condições dignas de vida e desenvolvimento.

Essa organização e relação, a que convencionamos chamar de “rede de apoio”, pressuporiam um arranjo entre as instituições de forma a garantir o diálogo e encaminhamento de demandas horizontalmente, havendo, na diferença de papéis e trabalhos, a cobertura das várias áreas necessárias ao desenvolvimento do estudante.

Discutindo mais especificamente a apropriação pelas famílias de seu desenvolvimento social nos cenários locais, a partir das ações das diferentes instituições, Bernal (2009, p.191, tradução nossa), ao destacar os serviços sociais necessários, explicita essa necessidade de interação em vias de promoção, de forma mais integral, do atendimento às necessidades básicas das famílias:

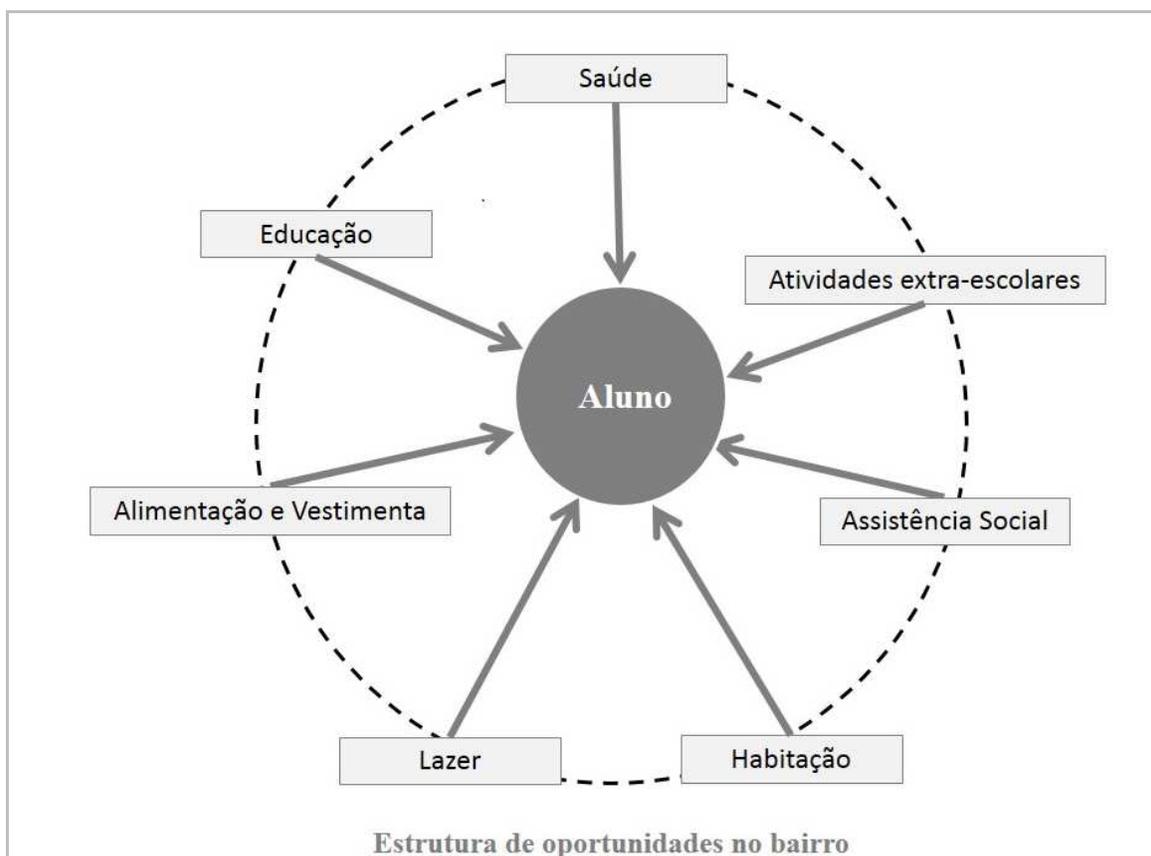
Diante dessa realidade todos os serviços sociais, especialmente a escola, a educação infantil, o parque, o hospital, as bibliotecas, devem se constituir em redes de apoio comunitário que atendam às necessidades das pessoas, gerando processos de integração social que partam da discussão e acordos de programações coletivas em função de responder às necessidades das crianças e jovens [...]

A constituição dessa rede de apoio que, por princípio, seria intersetorial, suporia trocas que passam tanto pelo âmbito das relações políticas e organizacionais, quanto propriamente técnicas, já que não há equivalências no trabalho desenvolvido, mas o reconhecimento da necessidade de todos eles para o desenvolvimento integral das crianças, as quais, seja por questões biológicas, emocionais ou socioeconômicas, precisam de apoio para suprirem suas necessidades que, por vezes, são essenciais para que o trabalho da escola possa ser adequadamente desenvolvido, como bem expresso no conceito de educabilidade.

Tendo visibilidade nos diferentes setores envolvidos, essa rede de apoio permitiria, em vias recíprocas, demandar atenção a aspectos em que as crianças estejam expostas e que possam ser supridos para melhorar as condições gerais de suas vidas. Esses aspectos, à medida que não podem ser sanados dentro da

própria família, poderiam ser aportados dentro da rede de apoio no entorno social, amparando necessidades específicas das crianças e de suas famílias. Pelo viés da escola, essa comunicação e cobertura permitiriam que diferentes dimensões necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho escolar fossem supridas, as quais por sua natureza fogem do âmbito de atuação da instituição e têm no aluno a centralidade da ação de diferentes instituições presentes na estrutura de oportunidades do bairro, como procuramos esquematizar na figura abaixo:

Figura 5: Rede de apoio para atendimento ao aluno



Todavia, chama-nos a atenção a evidência de que o acesso a essa rede é desigual e, aparentemente, relacionada às condições do entorno social das escolas.

Observamos que o acesso a redes de apoio institucionais de provisão estatal, como saúde, serviço social, dentre outros e não estatal, como segmentos de instituições religiosas e instituições de educação não-formal, é compreendido

pelos atores da escola como importante meio para manutenção e/ou melhora das condições da família e do trabalho na escola, as quais nem sempre são acessíveis e suficientes para a demanda colocada.

Ao observarmos a relação entre a escola e a rede de apoio existente em seu entorno social, constatamos que o acesso e contato parece mais usual nas Escola 1 e Escola 2, do que nas Escola 3 e Escola 4, embora nenhuma delas apresente um trabalho verdadeiramente integrado.

Enquanto as duas primeiras, ao se depararem com problemas de “desestrutura familiar⁶²” ou necessidades diversas, acionam sua rede de apoio mencionada, como vicentinos⁶³, organizações não governamentais (ONGs), posto de saúde e conselho tutelar, para que acolham as famílias/crianças, nas duas últimas o diálogo se restringe mais ao encaminhamento para a área da saúde, havendo uma relação mais efetiva na Escola 3 do que na Escola 4.

Na Escola 3, embora haja a menção ao atendimento de crianças em instituições não governamentais, o que se destaca é o relacionamento com o Posto de Saúde, o qual ocorre tanto pela demanda por atendimento às crianças por intermédio da família, quanto da relação direta a partir de reuniões nas quais alguns profissionais da saúde comparecem à escola auxiliando em questões específicas, conversando sobre os casos atendidos e desenvolvendo ações como a campanha pela higiene bucal.

Na Escola 4, não vimos indícios de diálogo entre as instituições, havendo a menção tanto às instituições não governamentais do bairro que atendem os alunos da escola no contraturno, cuja atividade não é acompanhada pela escola, quanto ao serviço de saúde, através de encaminhamento feito essencialmente através da família (a família tendo o contato com o posto de saúde a partir de um pedido/relatório da escola), ou pelo desenvolvimento de alguma ação específica e não contínua, como a de orientação à escovação desenvolvida pelo dentista do posto de saúde do bairro.

⁶² A partir de agora, adotaremos o termo “desestrutura familiar” para exprimir a organização familiar que não garante as condições adequadas no lar para que as crianças se desenvolvam de forma positiva, independentemente dos arranjos familiares existentes.

⁶³ Segmento da Igreja Católica que tem como uma de suas atividades o amparo de famílias com necessidades materiais.

Analisando as diferenças entre as escolas, observamos que as Escola 1 e Escola 2 não mostram grande dificuldade em acessar outros serviços, tendo certa facilidade em encaminhar seus alunos para o atendimento tanto da saúde, quanto de atividades e benefícios de outra natureza, como atendimento em instituições e amparo a necessidades específicas. Em relação à área da saúde, conseguem encaminhar alunos para avaliação e atendimento no posto de saúde mais próximo e quando a questão é acerca das condições da família ou de atenção à criança, possuem bom diálogo para demandar ajuda, tanto em relação à instituição religiosa do bairro (igreja católica), quanto de outras que possibilitam ações para melhorar de forma pontual a vida dos alunos (academia, escolinha de futebol, organizações não governamentais, serviço social), como podemos perceber pelos episódios destacados a seguir:

Escola 1	<p><i>[...] O fato de a gente ter educação especial nas escolas municipais ajuda muito, porque a gente encaminha muita criança com alguma síndrome, com dislexia ou com problemas mentais para acompanhamento. E esse acompanhamento acontece com parceria com o postinho que é maravilhoso. Todos os encaminhamentos são atendidos e os psicólogos vêm aqui fazer parceria com a gente. Os psicólogos e psiquiatras fazem parceria, falam com a gente, falam com os professores e com o OP. E o Conselho Tutelar também, todas as vezes que eu precisei do Conselho Tutelar ele fez a parceria conosco. Todas as vezes que eu os procurei por carta ou telefone eles acudiram a família, fizeram ações junto à família. Mesmo a Vara da Infância e da Juventude todas as vezes que precisamos nos reportar a ela fomos atendidos, mas são casos muito raros aqui na escola e que não são tão raros na periferia e em outros locais (Entrevista, Escola 1 – Gestor 1).</i></p> <p><i>[Você sabe de alguma organização social do bairro que tenha procurado fazer um trabalho conjunto com a escola?] A igreja próxima (católica) e uma comunidade ligada a ela (os vicentinos) que atuam e inclusive nós recorremos a eles. Não posso dizer que muito, pois as crianças daqui têm um padrão socioeconômico mais estável, sendo poucas em situação de vulnerabilidade quanto aos trajes e alimentação, são situações raras de acontecer, mas quando ocorrem nós já recorremos aos vicentinos. Então eles ajudam a família com cesta básica, roupa e até mesmo para localização de moradia (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i></p>
Escola 2	<p><i>A gente tem interação com o núcleo comunitário e o posto de saúde, isso bastante, em termos de interação com a escola para favorecer a vida das crianças. Faço bastante reunião com o núcleo comunitário. Então a gente acompanha de perto. [...] no núcleo as crianças vão no período oposto à escola e têm esporte, teatro, artesanato e as crianças que ficam ociosas as mães levam se quiserem, mas as que a gente vê que ficam sozinhas a gente entra em contato, faz reuniões, pedimos vagas para estas crianças, explicamos o porquê, a gente faz reunião com os psicólogos, com os pedagogos para eles verem como está na escola e a gente como está indo lá. Isso para favorecer a educação de um modo geral das crianças... e temos tido bons resultados (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).</i></p>

	<p><i>[Funcionário] – Vou colocar a questão dos núcleos. Tem dois nos bairros vizinhos e a gente na secretaria faz declarações para lá, pois a preocupação deles é de no tempo oposto à escola esses alunos terem atividade. Então se interfere aqui na escola, interfere sim porque esse aluno estando lá em um curso, numa atividade coordenada interfere no comportamento do aluno na escola, ele melhora, porque lá eles têm as obrigações e as normas para cumprir e isso é um retorno bacana para a gente, melhora o aprendizado desse aluno, o comportamento, então interfere... [Gestor] – Esses centros são da FEAC [Federação das Entidades Assistenciais de Campinas]. Em outra escola a gente tinha até mais contato porque fizemos um projeto junto com a escola. E esses núcleos são de grande valia porque eles têm projetos, oficinas (teatro, esportes etc.). Tem um momento de reforço que eles podem fazer lição de casa e tem um grupo de especialistas muito legal com quem a gente tem um contato direto e faz parceria, porque não adianta só estar lá, a gente faz reuniões para saber como estão nossos alunos lá e para saber no que podemos ajudar lá e eles aqui. Tem psicólogo, pedagogo, assistente social... Não tem a terapia individual, mas tem a terapia para a família... Tem um aluno que ontem eu falei com a psicóloga, ele está com um certo problema e estamos de olho e temos que acompanhar sempre. Inclusive tem que ter a declaração de frequência dos alunos daqui. E alunos nossos que não conseguem, mas necessitam (como os da rua que falamos), a gente liga e, demora um pouco, mas a gente consegue colocá-los. [...] (Grupo Focal, Escola 2).</i></p>
--	--

As Escola 3 e Escola 4 não mostram a mesma facilidade de diálogo e acesso a outras instituições que poderiam oferecer atendimento às crianças e suas famílias, sendo que na Escola 3, embora haja grande proximidade física do Posto de Saúde do bairro e tentativa de parceria, ele não consegue dar vazão ao alto número de pedidos/necessidades de atendimento encaminhados pela instituição, como podemos observar nos episódios selecionados:

Escola 3	<p><i>Conversando com o vice-diretor e diretor, eles afirmaram que a escola tem parceria com o posto de saúde e comentaram do serviço de psicologia que atende algumas crianças da escola e vem uma vez por mês em reuniões de professores para falar sobre os alunos atendidos e fazer orientações mais gerais (Diário de Campo, Escola 3, 12/08/2010).</i></p> <p><i>[...] Por exemplo, se vários alunos precisam de fono, não tem no bairro, não tem no posto de saúde... Precisa de atendimento de psicopedagogia, não tem no bairro... Então isso prejudica muito e o acesso também fica comprometido, pois a família nem sempre tem tempo ou situação financeira para ficar levando, porque as famílias trabalham, são famílias que têm muitos filhos e não têm com quem deixar os menores... Então são casos bem diversificados e muito frequentes (Entrevista, Escola 3 – Professor 5).</i></p>
Escola 4	<p><i>Fora a limitação do aluno, a gente vê que ele precisa de um atendimento, mas não um atendimento lento, imediato; demora muito... Falta por parte da família, do assistente social, da saúde, porque a burocracia é muito grande. A gente identifica o aluno no início e no final do ano ele ainda não foi atendido. [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 5).</i></p>

[Moderador – Nesse sentido, vocês acham que a organização do bairro (instituições não governamentais, associação de bairro, igrejas etc.) influencia o desenvolvimento das crianças?] [Pai/Responsável] – Sim e muito, porque depois que meu filho entrou para a instituição ele se desenvolveu bastante, ele melhorou bastante... Ele conseguiu tirar da cabeça dele a história [referência a um trauma sofrido – abuso sexual], não digo que apagou totalmente, mas a professora disse que de agosto para cá ele melhorou bastante, ele fica quieto, ele presta atenção... Ele só não está tendo desempenho, ele tenta, mas não consegue. [...]. [Professor]– Então, as instituições são um grande apoio para a escola. Se não tivessem todas as que têm aqui as crianças ficariam na rua, não estariam aprendendo... Quer dizer, estariam aprendendo outras coisas, não as questões escolares... Além disso, as instituições ajudam também a fazer a lição, dá a parte de reforço e tudo isso ajuda o trabalho da escola (Grupo Focal).

Todavia, vale evidenciar que esta relação com a rede de apoio parece ser tanto uma postura das próprias escolas que estão mais ou menos motivadas a manter diálogos e assim abrirem espaço de demanda mútua a estas outras instituições, quanto uma consequência da realidade do entorno em que se encontram. Podemos inferir que nas Escola 3 e Escola 4 há uma maior demanda pelos serviços gratuitos, enquanto muitas famílias das Escola 1 e Escola 2 não precisam utilizá-los, possuindo outros meios para acessar os serviços dos quais necessitam, assim como condições materiais para não precisarem de determinadas ações como auxílios para alimentação e vestimenta.

Aspecto significativo, segundo declaração de muitos pais das Escola 1 e Escola 2 acerca da contratação de serviços especializados para acompanhamento dos filhos e também evidente nas falas de alguns profissionais, a exemplo dos gestores da Escola 1 citada anteriormente em relação ao baixo número de famílias atendidas em situação de maior precariedade e do gestor da Escola 2, abaixo, que ao ser indagado sobre o número de crianças para as quais demandaram acompanhamento junto à instituição não formal com a qual a escola estabelece parceria, cita um número de apenas oito.

[Você tem o número de crianças atendidas?] Em estado de risco mesmo são 8, acompanhadas muito de perto. Fora os outros que frequentam e que não sei quantos são, mas esses 8 são os que a gente sentou junto, pediu e faz relatório bimestral para ver como está (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).

A partir dos dados analisados, parece-nos essencial a efetivação de um espaço de interação das diferentes instituições dentro da estrutura objetiva de

oportunidades existente no bairro, favorecendo a garantia de condições para que as crianças se desenvolvam, à medida que, atendidas dentro de uma rede de apoio mútuo, facilite a provisão de serviços e atendimentos diversos às famílias das crianças.

Serviços que devem ser disponibilizados, em nosso entendimento, pelo Estado, mas que na realidade objetiva das escolas vem sendo supridos também por organizações não governamentais as quais, embora importantes para a ação imediata tendo em vista as condições objetivas de muitas famílias, não devem ser tomadas a longo prazo como forma primordial de atuação e garantia de atendimento. Isso porque fazê-lo significaria, em última instância, desresponsabilizar o Estado pela provisão dos direitos sociais à população, assim como da luta por um modelo estatal em que as desigualdades sociais não releguem aos menos favorecidos a condição de dependência do serviço prestado por organizações religiosas e filantrópicas para garantia de sua subsistência.

É muito importante a mobilização da sociedade contra a fome e a miséria, como o programa do “Betinho” e ações solidárias. Porém o problema é, primeiramente, ignorar que se tratam de ações emergenciais que, dando respostas imediatas e assistenciais, não resolvem a médio e longo prazos as causas da fome e da miséria, consolidando uma relação de dependência dessa população por estas ações. Por outro lado, o problema consiste em acreditar que nestas ações devem-se concentrar e esgotar todos os esforços reivindicatórios e as lutas sociais (MONTAÑO, 2002, p. 18).

Neste sentido, e tomando para análise a realidade atual em que se encontram as escolas, compreendemos que a escola inserida nesta rede de apoio intersetorial pode não apenas favorecer o atendimento à criança como ter algumas das condições para o desenvolvimento de seu trabalho garantidas, já que seu aluno teria amparo nas diversas instâncias de atendimento, todavia não deve, em nome de um amparo imediatista, colaborar para o movimento que busca prescindir das ações e papel do Estado na garantia dos direitos à população.

Deparamo-nos aqui com uma contradição: ainda que observemos a legitimidade da inserção nesta rede de apoio de instituições não governamentais, como resposta às necessidades imediatas da população atendida pelas escolas

estudadas, não desprezamos a necessidade de ações e lutas a médio e longo prazo para que a atuação dessas instituições do chamado “terceiro setor” tornem-se desnecessárias, tendo em vista a garantia dos direitos sociais a toda a população pelo Estado.

Assim, especificamente pensando na realidade escolar, concordamos com Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p. 349), quando salientam que “[...] precisamos entender a escola pública na sua complexa trama atual, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educacionais”. Esta não poderá abrir mão de seu papel principal que é o pedagógico, mas não pode se fechar às outras necessidades das crianças que adentram seus muros, exatamente porque se o fizer não conseguirá desenvolver seu papel de forma positiva e efetiva. Embora sozinha não seja capaz de prover todas as dimensões necessárias ao desenvolvimento das crianças, como parte de uma rede pode articular ações para o atendimento de seus estudantes em seus direitos básicos, os quais, todavia, devem ser providos pelo Estado.

Perspectiva que não garante plenamente o sucesso no processo educativo, mas certamente o favorece, principalmente se associada à vivência de condições subjetivas que impulsionem os alunos na continuidade de sua trajetória educacional, como é o caso, notoriamente, das expectativas de todos os envolvidos em relação ao futuro das crianças e do papel da educação em sua construção.

5.1.4 Expectativas acerca do futuro dos alunos

A expectativa acerca do futuro entre alunos dos diferentes níveis de ensino é um aspecto importante para a construção e efetivação de planos, assim como para a decisão de maior ou menor investimento educacional. As trajetórias dos estudantes se diversificam não apenas pela origem social destes, mas pelas experiências durante o período de escolarização, as quais acontecem no interior da escola e nas relações vivenciadas no entorno social, em especial na família.

Não podemos negar a importância da família e pares (SANTOS, 2005) nas expectativas profissionais e, em consequência, na trajetória escolar, que precede a colocação profissional, todavia a influência da expectativa dos profissionais da escola também é evidente, em especial por acabarem espelhadas em diferenças de desempenho (SOARES *et al.*, 2010, COSTA; GUEDES, 2009).

Segundo as análises realizadas por Nogueira *et al.* (2009, p. 387) ao correlacionarem variáveis associadas à influência familiar com a proficiência média dos estudantes, em relação à expectativa dos pais sobre a continuidade dos estudos pelos filhos, as diferenças entre proficiências se mostram significativas:

[...] 58,28 pontos entre os filhos cujos pais almejam para eles a pós-graduação e aqueles cujos pais almejam o Ensino Fundamental; 44,86 entre almejar o Ensino Superior e o Ensino Fundamental; 38,32 entre filhos de pais que almejam a pós-graduação e aqueles que almejam o Ensino Médio; 24,9 entre os filhos de pais que almejam o Ensino Superior e os que almejam o Ensino Médio. Esses dados parecem confirmar a conhecida relação entre aspirações escolares elevadas dos pais e sucesso escolar dos filhos.

Tomando as perspectivas de futuro desses pais, esses autores pontuam que a proficiência média do estudante aumenta à medida que aumenta a idade que os pais indicam como ideal para que os filhos comecem a trabalhar.

Esta relação parece ser verdadeira também quando o fator associado ao desempenho é expectativa dos profissionais da escola, em especial a do professor. Soares *et al.* (2010, p. 170), ao investigarem a expectativa do professor quanto ao desempenho dos alunos, perceberam que, embora haja outros fatores associados, este tem um peso importante. Segundo eles,

[...] o fato é que a expectativa do professor continua tendo efeito positivo sobre a proficiência, mesmo quando se controlam os efeitos de todas essas variáveis. Como foi visto, o efeito líquido da expectativa é tal que agrega em média 4,1 pontos na proficiência em Língua Portuguesa e 3,37 em Matemática, para cada unidade a mais na escala da expectativa. Esse fato sugere que a expectativa tem efeito próprio.

Investigando o movimento inverso, compreender como determinadas escolas podem possibilitar maior expectativa aos alunos, o estudo de Costa e

Guedes (2009) pontua que há correlação entre o prestígio da escola e a expectativa de estudo dos estudantes.

Muitas pesquisas que se preocupam com a influência das expectativas de futuro na trajetória de alunos em fase escolar fazem referência à pretensão de longevidade nos estudos e/ou posições profissionais posteriores à saída da escola. Em decorrência disso, no trabalho de coleta e análise de dados, optamos por tomar a expectativa de continuidade de estudos até o Ensino Superior e perspectiva de ocupação de funções mais valorizadas socialmente como *proxy* de uma pretensão de futuro mais ampla.

Importante ressaltar que a relevância dos dados coletados é permitir a identificação dos indícios que evidenciam a maior ou menor orientação aos estudantes acerca de possibilidades futuras, assim como da expectativa dos profissionais da escola e familiares acerca do futuro destes, sendo as aspirações declaradas pelos alunos em decorrência da faixa etária (alunos do quinto ano do ensino fundamental) ainda imaturas, já que estas se consolidam com o tempo e são melhor captadas ao final do Ensino Fundamental, considerando que “uma das transições marcantes que normalmente ocorrem na adolescência é o início da busca por uma escolha profissional” (SANTOS, 2005, p. 57).

Neste sentido, procuramos compreender, em relação aos alunos, como eram suas expectativas para observarmos a influência que recebem, complementando esta informação com a pergunta específica acerca de saberem ou não o que era faculdade, isso porque esta noção depende de diálogo com familiares, amigos e/ou profissionais da escola.

De forma geral, há diferenças entre as escolas tanto na perspectiva dos alunos, quanto na dos pais/responsáveis e profissionais da escola.

Há maior amplitude sobre a perspectiva de futuro entre os alunos da Escola 1, assim como foi a única escola em que todos os alunos entrevistados tinham noção do que era faculdade, ainda que as crianças de forma geral a expliquem como um lugar para estudar mais para conseguir um emprego melhor.

Quando perguntados acerca da noção de faculdade, todos os alunos da Escola 1 tiveram respostas que evidenciavam conhecimento da questão e certa

pretensão de continuidade até o Ensino Superior com influência positiva dos pais, aspecto que caiu pela metade nas Escola 2 e Escola 3 e para um terço na Escola 4. Este quadro pode estar relacionado com o que indicam Costa e Guedes (2009, p 105), quando afirmam que “estudantes de escolas de baixo prestígio tendem a possuir uma expectativa de estudo menor, se comparados aos estudantes de escolas de alto prestígio”.

Quanto à pretensão futura, conforme exemplificamos em episódios a seguir, enquanto a maioria dos alunos da Escola 1, Escola 2 e Escola 3 demonstraram pensar acerca do futuro, fazendo menção a determinadas profissões, na Escola 4 houve uma perspectiva menos clara, verificando-se um maior número de respondentes que aparenta não ter conversas orientadoras com adultos acerca da questão, em especial os familiares.

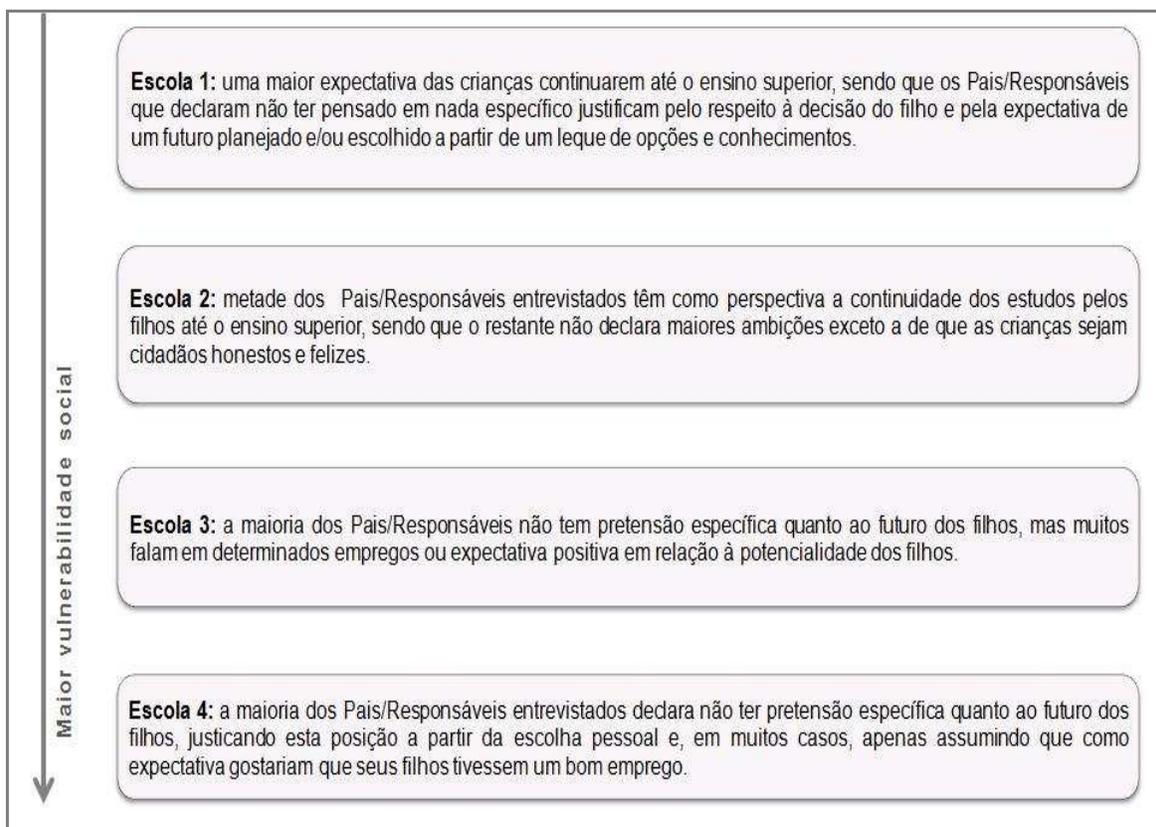
Escola 1	<p><i>[Futuro] Eu não sei ainda. Vou fazer faculdade. Não sei também ainda o quê. [...] [Noção de faculdade] É onde as pessoas vão para poder aprender, para elas poderem fazer o que elas querem. É de profissão. A profissão que elas querem para poder trabalhar. [Incentivo] Sim, minha mãe, meu avô, minha avó. [Dizem] “Estuda para você poder ser alguém na vida, para fazer faculdade” (Entrevista, Escola 1 – Aluno 3).</i></p> <p><i>[Futuro] Eu quero ser estilista. [...] [Noção de faculdade] É uma escola que ensina coisas mais avançadas para adulto, para eles poderem ter um trabalho melhor. [Vai fazer?] Faculdade de moda. [Incentivo] Sim, meu pai e minha mãe (Entrevista, Escola 1 – Aluno 4).</i></p> <p><i>[Futuro] Eu prefiro ser engenheiro igual ao meu tio. [...] [Noção de faculdade] Você pode fazer os cursos, você tem curso de várias coisas e o resto eu não sei. [Acha que vai fazer faculdade?] Acho. [Incentivo] Meu tio, minha mãe e minha avó. Eles falam que quando eu crescer é para eu fazer faculdade para saber várias coisas e só (Entrevista, Escola 1 – Aluno 9).</i></p>
Escola 2	<p><i>[Futuro] Então, eu queria ser professora, só que minha mãe falou que não é tão bom assim, que é bom só que tem que estudar muito para ser professora. Então eu quero ser aeromoça, mas eu tenho que estudar muito mais ainda, porque a gente tem que aprender a falar inglês. Mas eu queria mais ser professora. [...] [Noção de faculdade] Faculdade sim, é aprender mais coisas difíceis que a gente não sabe. Para arrumar um emprego. [Incentivo] Minha mãe, ela vai pagar para eu fazer faculdade (Entrevista, Escola 2 – Aluno 7).</i></p> <p><i>[Futuro] Contador. Porque eu gosto do emprego do meu pai, ele trabalha nisso. [...] [Noção de faculdade] Sim, é onde os adolescentes vão para se formar e conseguir emprego. [Incentivo] Sim, meu pai e minha mãe. Eles falam que vou fazer faculdade para arrumar um bom emprego (Entrevista, Escola 2 – Aluno 10).</i></p>

Escola 3	<i>[Futuro] Jogador de futebol ou, se não der, quero ser engenheiro. [Por que quer ser engenheiro?] Quero inventar as coisas. [Quem falou que engenheiro inventa coisas?] Tem um amigo meu que está se formando engenheiro. Ele é parente. [...] [Noção de faculdade] É um negócio para fazer um curso para ser engenheiro, o que você quiser. [Incentivo] Minha mãe, fala que eu tenho que fazer faculdade e prestar atenção nas aulas (Entrevista, Escola 3 – Aluno 10).</i>
	<i>[Futuro] Trabalhar em uma empresa. [...] [Noção de faculdade] Sei. Eu sei mais ou menos. Não sei quase nada. [O que se faz na faculdade?] Estuda. Para conseguir um emprego. [Acha que fará?] Sim. [Incentivo] Sim, meu pai e minha mãe. Falam que querem o melhor para mim, querem me colocar em uma faculdade (Entrevista, Escola 3 – Aluno 11).</i>
Escola 4	<i>[Futuro] Policial. [...] Minha mãe fala que ela quer que eu seja médico. [...] [Noção de faculdade] Não (Entrevista, Escola 4 – Aluno 2).</i> <i>[Futuro] Cantora. [Alguém falou algo?] Não. [Nem sua mãe?] Ela me perguntou o que eu queria ser e fala que eu não tenho voz para isso, não tenho talento. Ela acha que eu tenho talento para outra coisa. [O quê, por exemplo?] Ela não fala, diz outra coisa e eu pergunto o quê e ela diz “não sei”. (risos) [...] [Noção de faculdade] Não. [Nem faz ideia?] Não. [Nunca ouviu ninguém falar?] Não (Entrevista, Escola 4 – Aluno 9).</i>

Santos (2005, p. 58) percebe que para a escolha profissional é essencial não apenas o conhecimento que o próprio aluno tem de si como também de sua relação com os pais, “conhecimento do projeto, identificação e sentimento de pertencimento à família”, assim como o valor dado às profissões pelo grupo familiar, aspectos que serão fundamentais para sua decisão. Parece ter relação com as declarações dos alunos entrevistados, sobretudo aqueles que evidenciam um diálogo mais amplo com familiares, o fato de possuírem também maior conhecimento sobre possibilidades futuras e, em especial, continuidade dos estudos.

Em relação aos Pais/Responsáveis, há diferenças interessantes nas quatro escolas pesquisadas, consoante pode ser observado na Figura 6. Ainda que em todas elas não haja uma pretensão específica acerca do futuro profissional de seus filhos, é recorrente em todas a percepção da importância da escolarização para uma perspectiva de futuro melhor.

Figura 6: Expectativa dos Pais/Responsáveis acerca do futuro dos filhos



Assim, como podemos observar nos episódios selecionados a seguir, na Escola 1 temos declarações de pais que, ao não dizerem uma pretensão específica para seus filhos, advogam pela liberdade desses escolherem e almejam a continuidade dos estudos. Nas Escola 2, Escola 3 e Escola 4 isso se manifesta com afirmações positivas acerca da crença na capacidade de seus filhos, cabendo destacar que, na Escola 2, há a manifestação de pretensão de longevidade nos estudos e, na Escola 4, a maior parte das explicações vem acompanhada do desejo de que, no futuro, os filhos consigam um bom emprego.

Escola 1	<p><i>Eu não posso pensar por ela, mas eu quero o melhor para ela e por isso mesmo quero que ela estude. Ela tem vontade de ser desenhista e espero que ela realize o sonho dela. (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 4).</i></p> <p><i>Eu não quero que ele seja uma pessoa de 30 ou 40 anos e não tenha uma faculdade, eu tive a chance de fazer duas faculdades, estou fazendo a terceira, e quero que ele estude para ter uma carreira, ter a vida feita, para depois pensar no que vem subsequente: casar, namorar, ter um carro.... Eu digo para ele que primeiro ele tem que ter uma estrutura para depois conseguir almejar as coisas materiais. (Entrevista, Escola 1 – Pai/Responsável 8).</i></p>
-----------------	--

Escola 2	<p><i>Que ela vai fazer faculdade vai, agora ela gosta muito de cantar, desenhar e é muito pequena para saber... Mas que ela vai estudar ela vai, com certeza! (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 1).</i></p> <p><i>Nós esperamos que eles concluem os estudos, tenham suas famílias, sejam felizes, isso independente de terem sucesso financeiro ou não, porque felicidade independe disso (Entrevista, Escola 2 – Pai/Responsável 8).</i></p>
Escola 3	<p><i>Eu acho que vai ser bom. Ele é uma criança bem esforçada, deve ser bom... Eu acho que ele vai continuar estudando e também trabalhar. Ele disse que quer ser bombeiro e eu gosto, é opção dele, ele está escolhendo... (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 2).</i></p> <p><i>Então, depende muito da cabeça de cada um. O meu mais novo disse que vai ser astronauta, ele vai botar fogo no mundo. O mais velho disse que vai fazer SESI [Serviço Social da Indústria], um curso, SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] Acho que ele tem condições de fazer, tem que ter muito interesse e ele é esforçado nos estudos. Isso o mais velho, porque o mais novo a gente tem que esperar mais um pouco para saber (Entrevista, Escola 3 – Pai/Responsável 5).</i></p>
Escola 4	<p><i>Espero que seja um futuro bom, que ele arrume um emprego bom, uma profissão, que ele se case tenha filhos e é isso. (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 1).</i></p> <p><i>Eu espero tudo de bom. Eu quero que ele arrume um emprego que valorize o que ele aprendeu. (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 3).</i></p> <p><i>Se ele continuar igual ele está sendo, acho que não dará muito trabalho não. Ele gosta de estudar, tem dias que eu não trago ele e ele chora e se continuar assim acho que vai ter um futuro bom. [Algo específico?] Não, por enquanto não penso em nada não. (Entrevista, Escola 4 – Pai/Responsável 11).</i></p>

Em relação aos profissionais das escolas, observamos que as Escola 1 e Escola 2 são as que apresentam uma expectativa maior, enquanto nas Escola 3 e Escola 4 esta expectativa cai, havendo a percepção de que uma maioria irá trabalhar em funções menos prestigiadas socialmente.

Como podemos observar nos episódios destacados a seguir, em relação à continuidade dos estudos, a Escola 1 é a que apresenta uma visão mais promissora, assumindo que muitos de seus alunos passam em cursos técnicos logo que saem da instituição e vários continuam até o Ensino Superior. Na Escola 2, metade dos profissionais entrevistados acredita que a maioria dos alunos dará prosseguimento aos estudos e cursarão uma faculdade, havendo também a percepção da alta porcentagem de jovens que optam pelo ensino técnico. Nas Escola 3 e Escola 4, a maioria dos profissionais não acredita que muitos alunos darão continuidade aos estudos até o ensino superior, sendo que a Escola 3 foca na questão do mérito pessoal e do interesse dos alunos para conseguirem e a

Escola 4, além do mérito pessoal, declara que muitos alunos reproduzirão a realidade em que se encontram.

<p>Escola 1</p>	<p><i>Pelo que eu vejo de alunos que já saíram daqui e voltam depois para visitar e conversar, acho que a maioria está bem. Vem contar que passaram, que estão fazendo cursinho, faculdade, técnico... Tem lugares difíceis de passar e eles passaram bem. Então eu vejo que a maioria vai bem (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 3).</i></p> <p><i>A gente estimula muito, a gente não está aqui para preparar ninguém para vestibulinho e falamos isso para eles, mas a gente também fala que no ensino público você tem boas escolas que não são escolas técnicas e você tem boas escolas técnicas aqui em Campinas. [...] Então eu imagino que eles vão sim, no médio com certeza e no superior uma proporção menor, mas temos retorno de crianças que vão para a faculdade e voltam para falar conosco. [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i></p> <p><i>Eu acho que parte deles vai fazer faculdade e parte deles não. É difícil de prever, mas aqui mais de 70% continua e vão para a faculdade (Entrevista, Escola 1 – Professor 4).</i></p>
<p>Escola 2</p>	<p><i>A maioria vai continuar até a faculdade, poucos acho que não, mas depende da família. A maioria sim, porque são todos de família, os irmãos vêm aqui e a maioria fala que está fazendo faculdade, ou que está trabalhando, fazendo algum curso ou alguma coisa assim. Então a maioria acho que vai (Entrevista, Escola 2 – Funcionário 5).</i></p> <p><i>A gente tem um perfil de muitos alunos que dão continuidade aos estudos. Muitos entram no COTUCA [Colégio Técnico da Unicamp], no ETECAP [Escola Técnica Estadual “Conselheiro Antônio Prado] para fazer curso técnico. Nós temos ex-alunos que já estão na faculdade, que já terminaram... Claro que não é uma grande parte que vai até a faculdade, mas é bem mais que na outra escola que eu trabalhei, então eu percebo que aqui tem sim essa coisa de mirar a formação num nível mais alto de escolaridade (Entrevista, Escola 2 – Gestor 3).</i></p> <p><i>Eu tenho uns dois ou três alunos que eu acho que vão fazer faculdade sim. Antigamente este número era maior, as crianças faziam mais faculdade apesar de ter menos faculdades na cidade, hoje tem mais faculdades pagas. Hoje eu vejo diferente, eles fazem até o colegial, fazem alguma coisa técnica e não vão até a faculdade. O porquê eu não sei, talvez pelo trabalho, pelo salário... (Entrevista, Escola 2 – Professor 1).</i></p>
<p>Escola 3</p>	<p><i>Tá difícil. As crianças no meu modo de ver não têm chance. Sempre tem algum no meio de muitos, mas só algum. Mas é difícil, porque a gente vê a mentalidade deles, são pessoas que não querem nada com nada, quer só o “bem-bom”, tudo fácil, vindo dos pais ou de outra maneira (Entrevista, Escola 3 – Funcionário 3).</i></p> <p><i>É achismo puro porque são mil alunos e é complicado saber... Até mesmo pelos objetivos dos alunos, percebo que eles não têm autoestima. Eles têm uma autoestima baixa para fazer uma faculdade. Preferem um emprego no shopping, num mercado... Outros casam e têm filhos, não têm aquele objetivo... Na nossa realidade a perspectiva de chegar a uma faculdade é para uma porcentagem pequena (Entrevista, Escola 3 – Gestor 1).</i></p> <p><i>Trabalhar eu acho que é o principal dessa comunidade, é o trabalho. Chegou a idade de trabalhar eles vão imediatamente para o trabalho. Quanto a um curso universitário, um estudo a mais são poucos, você observa pela fala nesse momento e pela idade que eles têm que poucas crianças vão chegar à universidade ou faculdade (Entrevista, Escola 3 – Professor 3).</i></p>

Escola 4	<p><i>O futuro, pelo que a gente percebe, é que alguns estão bem empregados, trabalhando, mas em termos de faculdade não tenho como acompanhar, mas a gente percebe que uns terminam o ensino médio, trabalham em loja, em mercado. Mas acho que a maioria vai trabalhar (Entrevista, Escola 4 – Funcionário 2).</i></p> <p><i>Eu realmente fico triste em pensar nesta perspectiva. Na realidade nua e crua eu acho que as perspectivas não são boas não, é realmente uma reprodução, mão de obra barata, pouco especializada... Eu acho que serão poucos que conseguirão sair. As oportunidades são mínimas e vai depender de cada um, do talento de cada um, mas a grande maioria infelizmente eu acho que não vai mudar muita coisa não (Entrevista, Escola 4 – Professor 1).</i></p> <p><i>[...] Eu acredito, e infelizmente constato, que muitos vão acabar ficando aqui no bairro e reproduzindo as profissões dos pais ou as não profissões dos pais, ficar sem trabalhar mesmo. [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 3).</i></p>
-----------------	--

Tomando apenas a visão dos professores, Soares *et al.* (2010, p 165) constataram que 47% do total de professores pesquisados (denominados por eles professores “sintonizados”) apresentaram proximidade entre o que esperam para os alunos e o resultado que eles de fato conquistam, aspecto que nos chama a atenção tanto pelo que representa na realidade das escolas, quanto pelo possível mecanismo que encobre, ou seja, a propensão ao fracasso ou sucesso escolar segundo a forma como os alunos são vistos.

Aspecto evidenciado por diversos trabalhos, dentre os quais a histórica pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre o efeito pigmaleão na sala de aula. Estes, ao desenvolverem um experimento em uma escola dos Estados Unidos, no qual apresentavam os alunos a seus professores a partir da classificação de alto ou baixo potencial sem que testes tivessem sido aplicados, perceberam que, após um ano escolar, o resultado dos estudantes eram 50% maiores entre aqueles apresentados inicialmente como os de alto potencial.

Em relação a possíveis determinantes das perspectivas de futuro dos alunos, perguntamos aos profissionais das escolas se, hipoteticamente, ter uma família ou um bairro diferentes poderia afetar as possibilidades de futuro das crianças. De forma geral, os sujeitos entrevistados acreditam que tanto a família quanto o bairro são fatores que influenciam as crianças acerca de sua perspectiva profissional por serem foco de modelos e oportunidades, conforme podemos perceber pelos episódios elencados a seguir. Todavia, nos chama a atenção a

posição da Escola 1 que, embora acredite nisso, vê seus alunos como privilegiados tanto pelas famílias, quanto pelo bairro em que vivem.

Escola 1	<p><i>É complicado de falar. Eu vou no achismo. Se as crianças morassem num bairro que tem tráfico de drogas (aqui tem, mas é mais pontual), se elas morassem num bairro que é dominado pelo tráfico, com problemática mais intensiva com drogas e pobreza talvez sim, porque muitas crianças desses bairros param de estudar muito mais cedo, porque têm que cuidar dos irmãos menores, porque as famílias estão mais desestruturadas... Não que a gente não tenha aqui, mas fica mais diluído e mascarado e é isso que eu acho, mas tem muitas crianças dessas regiões que vão para frente (Entrevista, Escola 1 – Gestor 1).</i></p> <p><i>Se morasse num bairro diferente teria uma cultura diferente, não estou dizendo para melhor ou pior apenas diferente. Acho que principalmente a família pode influenciar na perspectiva de futuro, não tanto o bairro. De um ponto de vista cultural seria diferente, não de um ponto de vista escolar, mas de bagagem, de experiência, de conhecimentos cotidianos (Entrevista, Escola 1 – Professor 1).</i></p> <p><i>Acho que determinados bairros sim, porque você passa a não ter oportunidades. Eu penso que em alguns bairros não existem oportunidades (Entrevista, Escola 1 – Professor 6).</i></p>
Escola 2	<p><i>[...] é claro que se as condições sociais fossem melhores... Se a gente vivesse em um país com outra organização econômica, principalmente, com certeza. Porque meus filhos, por exemplo, estão numa escola privada e a gente vê que as oportunidades para eles são bem diferentes das que a gente vê aqui. [E o bairro interfere no futuro?] Com as mesmas condições econômicas e de família eu acho que aumentariam as oportunidades, mas acho que ainda continuariam limitados por causa das condições econômicas da família [...]</i> (Entrevista, Escola 2 – Professor 2).</p> <p><i>[...] eu acho que a localização do bairro e as características socioeconômicas influenciam bastante. A gente aqui, o nosso bairro, acaba sendo uma classe média baixa e isso faz muita diferença no futuro deles. Acho que a oportunidade que eles teriam seria diferente. Próximo para nós o que temos em diversão, por exemplo, quase não tem, no bairro não tem. Para nos divertirmos temos que nos deslocar para shoppings. Tendo isso, geraria um convívio maior e geraria oportunidades (Entrevista, Escola 2 – Professor 4).</i></p>
Escola 3	<p><i>Eu pensei na família, mas também no social, num outro bairro... Num bairro melhor, não adianta você trocar seis por meia dúzia... Num bairro melhor a impressão que dá é que há outra cabeça, é chato, parece preconceito, mas não é. Num bairro melhor dá a impressão que as pessoas têm mais costume de leitura, têm mais cultura mesmo e aqui não. Eu percebo que os pais, a família, não dão valor para o estudo, não dão valor para leitura, não vivem em um ambiente leitor. Dá impressão que não tem importância se você fizer faculdade ou não, arrumou um empreguinho está bom, o importante é você ter aquele seu empreguinho, empreguinho mesmo, eles não têm aquela ambição de crescer, “meu filho vai fazer faculdade, ele vai ter uma vida melhor, vai sair daqui, vai ganhar bem”. Eu tenho a impressão que eles não têm essa visão e o importante é concluir porque é obrigado, principalmente o fundamental em que eles são obrigados a manter seus filhos na escola, essa é a impressão que eu tenho (Entrevista, Escola 3 – Professor 1).</i></p> <p><i>Eu acho que a influência não é só da família, mas do local em que a pessoa está inserida, isso faz diferença. [Por quê?] Porque eu não aprendo só com a família, eu aprendo com a comunidade. Então se eu vejo movimento da comunidade, automaticamente eu acompanho. (Entrevista, Escola 3 – Professor 3).</i></p>

	<p><i>Uma família que tivesse, mesmo com um salário mínimo, um objetivo de vida, estar mostrando para criança que é possível... A gente vê tantas crianças de escola pública passando em uma UNICAMP, é um mínimo, mas tem, fazendo uma universidade... O índice é pouco, mas tem essa possibilidade. Então é o acreditar, é ter um objetivo e passar para essas crianças (Entrevista, Escola 3 – Gestor 1).</i></p>
Escola 4	<p><i>Existem estudos comprovando que mudanças estruturais no bairro, fisicamente falando, implicam em mudança individual e cultural. Então se tiver um investimento já muda. Nós tivemos agora o asfalto, então teve um cuidado maior com a casa... Então vai mudando individualmente e depois essa mudança individual vai culminar numa mudança cultural (Entrevista, Escola 4 – Gestor1)</i></p> <p><i>Eu acho que todos têm que ter as oportunidades iguais e aí sim cabe a cada um aproveitar esta oportunidade ou não, seu dom, a família apoiando... E acho que estas crianças aqui não têm estrutura, não têm oportunidade. Já barra aí. [...] Como eu falei, a estrutura e um ambiente mais positivo vai atrair estas pessoas a um novo conhecimento, com esforço, a se atualizar... Uma adaptação ao ambiente... Apesar de que melhorou muito o bairro, mas não é o ideal ainda para se pensar num futuro melhor. (Entrevista, Escola 4 – Professor 1).</i></p> <p><i>[...] eu acho que o meio incide diretamente mesmo. Então muitos pensam “Ai, para o lugar em que eu vivo e a vida que eu tenho está bom”, não consegue enxergar um pouco além. Eu falo muito com os meus alunos para acreditar e aproveitar que estão na escola, e muitos pais não tiveram a oportunidade que eles têm agora, então digo para eles valorizarem (Entrevista, Escola 4 – Professor 6).</i></p>

É notável, todavia, a percepção de que a família é o fator de maior influência, sendo apontado desde o cuidado que tem com a criança até a qualidade das orientações que possibilita. São constantes as observações acerca de que famílias mais estruturadas e com melhores níveis socioculturais podem influenciar mais positivamente a expectativa de futuro de seus filhos.

Já em relação ao bairro, ficou marcada a visão de que a influência se dá pelo convívio social com os pares, os quais podem ser fonte de modelos a serem seguidos e/ou potencializadores de aprendizagens. São citados, em especial, o âmbito cultural e a possibilidade, dependendo de sua estrutura, de gerarem maiores ou menores oportunidades para seus habitantes.

Interessante destacar que, assim como na análise das expectativas dos profissionais em relação ao futuro dos alunos, a Escola 3 pontua com frequência o mérito pessoal e tendências individuais como determinantes para as possibilidades de futuro das crianças.

Chama-nos a atenção pelos dados coletados a diferenciação entre as escolas em relação à expectativa de futuro dos estudantes, a qual parece hierarquizada de forma relacional à localização espacial dos bairros: quanto mais

vulnerável, menor a expectativa geral da escola, conforme buscamos explicitar na figura 7.

Figura 7: Hierarquia da expectativa geral das escolas quanto ao futuro dos alunos (profissão e longevidade nos estudos)



Perceber as diferenças entre as escolas pesquisadas é importante para compreender não apenas como se materializam as expectativas nas instituições, mas como estas podem se relacionar às desigualdades educacionais, tendo em vista o impacto evidenciado pelas pesquisas em relação ao desempenho escolar dos alunos.

Este aspecto se torna ainda mais contundente se a ele somarmos o efeito gerado pelo entorno social, já que tanto os modelos disponíveis, quanto a importância dada à escolaridade pelas diferentes famílias vão compondo as perspectivas acerca do futuro das crianças.

Como apontam Bello e Villarán (2009, p. 135, tradução nossa), embora a maioria creia na escola como oportunidade para melhorar a possibilidade futura das crianças, as expectativas das famílias a respeito do nível educativo a que

seus filhos poderão chegar são desiguais, havendo famílias que somente esperam que seus filhos aprendam o essencial para sobreviver em um mundo letrado e complexo e outras que não duvidam de que seus filhos completarão os estudos universitários e serão profissionais exitosos. Tais diferenças estão relacionadas “[...] claramente com o nível ou grupo social de pertencimento das famílias e o grau de instrução dos pais e mães”. Aspectos marcadamente associados a uma maior proximidade ou não do modelo almejado pela escola e, dentro deste, mais recorrente em famílias que valoram a escola como um importante investimento para melhoria das possibilidades futuras de seus filhos.

5.1.5 Valorização da escola: diferenças de modelo/lógica

A instituição escolar é um espaço onde diversos sujeitos, com diferentes percepções de mundo se relacionam em uma dinâmica em que suas visões acerca da importância da escola para o desenvolvimento das crianças, assim como do papel que esta instituição assume nas trajetórias individuais destas, geram consequências para o trabalho desenvolvido e os desfechos alcançados.

A partir de nossos achados de pesquisa, vimos que as diferenças na percepção da valorização da escola evidenciam aspectos interessantes quando comparamos as diferentes escolas. Enquanto na Escola 3 e Escola 4 a menção por parte dos profissionais sobre a necessidade de uma maior valorização da instituição pelas famílias aparece em diversos depoimentos, na Escola 1 e Escola 2 este aspecto é menos frequentemente citado.

Observamos uma associação feita por alguns profissionais de que a melhoria da aprendizagem dos alunos, sua disposição para as atividades escolares e dedicação ao trabalho, está diretamente ligada à valorização dada à escola por parte da família e comunidade em que a criança vive. Aspecto corroborado pela literatura quando indica que as crianças provindas de famílias que valorizam a educação percorrem trajetórias escolares mais virtuosas em relação às demais (BARBOSA; SANT’ANNA, 2010 p. 157).

Todavia, exatamente por envolver modelos diferenciados em seu conteúdo, a “valorização da escola” pode ter vários significados.

Barbosa e Sant’Anna (2010), para fins de operacionalização do conceito, denominaram “valor da educação” o indicador construído pelas variáveis: distância do lugar de moradia até a escola; o interesse das crianças pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelos alunos. Estes fatores são importantes, mas polarizam a observação nas ações que as famílias e crianças assumem perante a escolarização a partir de aspectos valorizados pelo modelo de socialização assumido pela escola e que, em consequência, não capta os aspectos que seriam próprios do modelo familiar.

Como não tínhamos uma hipótese *a priori* acerca da “valorização escolar”, este aspecto foi captado a partir da explicação dada por muitos profissionais das escolas acerca dos fatores associados ao favorecimento do desenvolvimento dos alunos e está intimamente ligado à importância dada à escolarização das crianças pelas famílias: a prioridade dada a esta instituição na dinâmica familiar e seu entendimento como ferramenta de construção de perspectivas de futuro.

Tomando a visão dos profissionais, como podemos ver nos episódios destacados a seguir, a percepção da necessidade de valorização da escola é comum a todas as instituições pesquisadas e emerge como fator associado a diversas questões tratadas, dentre elas a preservação do patrimônio escolar, o comportamento dos alunos, seu interesse pelos estudos, desempenho e expectativa de continuidade dos estudos como plano para o futuro.

Escola 1	<p><i>[O desempenho pode variar sob influência do entorno?] Sim, depende dessa relação de valorização que a comunidade dá para a escola. [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i></p> <p><i>[...] com a comunidade participando da escola nós teríamos muito menos problemas. Em especial da valorização da escola, não teríamos problema de depredação de bens públicos... Seria facilitado nosso trabalho na escola (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 4).</i></p>
-----------------	---

Escola 2	<p><i>[Melhor forma da comunidade participar da escola e de ajudar em seu trabalho] Vou bater na mesma tecla, pois não acredito em outra coisa. É ela valorizando a escola, a família estando presente na vida escolar dos filhos, da maneira como puder, se não puder 24 horas o que puder, mas é ela estando presente, pois é isso que mobiliza (Entrevista, Escola 2 – Gestor 2).</i></p> <p><i>[Influência das diferenças entre as famílias no desempenho] Eu acho que a gente não gosta de falar negativamente, mas num primeiro lugar eu abordaria os pontos negativos que são: a falta de compromisso dos pais com a escola, a falta de valorização da escola, não só professor, nem só educação, mas a escola como um todo porque é na escola que ela [a criança] aprende, que ela se relaciona, que ela demonstra atitudes e comportamentos... Muitos pais não têm essa responsabilidade, não valorizam a escola, nada colocam para seus filhos dessa importância. [...] (Entrevista, Escola 2 – Professor 5).</i></p>
Escola 3	<p><i>[Influência das diferenças entre as famílias no desempenho] Têm vários fatores, mas eu acho que um dos principais é a valorização da escola, lógico que tem toda essa questão do pai trabalhar e tudo, mas se o aluno percebe, independente das condições, que a escola é um valor, que isso vai fazer diferença, a criança sente, ela percebe que aquilo vai ser importante para a vida dela. Independente das condições, mesmo às vezes com as condições contrárias, mas se a criança percebe que para sua família a escola é um valor eu acho que ela vai acabar incorporando essa ideia (Entrevista, Escola 3 – Gestor 2).</i></p> <p><i>E não dá para negar que a criança, principalmente nesta idade, tem na família o grande modelo. Se para a família estudar não tem esse valor todo, para ela também não terá. (Entrevista, Escola 3 – Professor 2).</i></p>
Escola 4	<p><i>[Melhor forma de a comunidade participar da escola e ajudar na aprendizagem] Que comece em casa o modelo. [...] Eu penso que é a casa, o lar, o local onde começa a valorização da escola. (Entrevista, Escola 4 – Gestor 2).</i></p> <p><i>[...] Eles [pais] devem acompanhar, ler o caderno de recados, ver o caderno de classe, perguntar ao filho o que ele aprendeu, acompanhar o dever de casa... Isso tudo vai fazer com que a criança veja que os pais estão interessados e assim valorizar a educação. [...] Porque quando a criança recebe um estímulo maior em casa, tem um acompanhamento e percebe que os pais estão interessados, ela começa a valorizar isso, ela valoriza o professor... (Entrevista, Escola 4 – Professor 4).</i></p>

Na totalidade de nossos achados, é interessante destacar a diferenciação percebida entre as escolas: enquanto nas Escola 3 e Escola 4 os profissionais evidenciam a falta de valorização por parte da família e comunidade como uma questão marcante na realidade vivida, nas Escola 1 e Escola 2 isso não é tão frequente, havendo também a associação da valorização da escola ao melhor desenvolvimento das crianças, porém sem que a população atendida seja interpretada como não valorizadora da instituição, como podemos observar nos episódios elencados a seguir.

Escola 1	<i>[...] eu acho que a comunidade próxima e até mesmo distante que vem de transporte e de outros bairros valorizam sim a escola e isso contribui (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i>
Escola 2	<i>A gente tem uma clientela aqui do bairro da escola que valoriza muito a educação, então eles têm um objetivo claro com a educação e a gente tem um outro tipo de clientela de outras partes (porque a gente pega o entorno) e que não tem esse tipo de visão [...] Porque o bairro da escola em si é composto por famílias que valorizam e eu acho que é uma questão do valor que a família dá para a educação mesmo... (Entrevista, Escola 2 – Gestor 1).</i>
Escola 3	<i>Não sei se a gente tem uma noção diferente e almeja um futuro, uma melhor qualidade de vida para os filhos, mas eu não sinto a mesma preocupação. Eu sinto às vezes que o estudo para eles não tem a mesma importância, porque a gente até questiona para ele ter uma vida diferente e um trabalho melhor no futuro, mas parece que não tem o mesmo sentido do que eu quero, parece que não vemos da mesma forma. (Entrevista, Escola 3 – Professor 5).</i>
Escola 4	<p><i>[...] A criança se sentindo estimulada pelos pais e pela família ajuda. Se os pais souberem qual a importância da escola eles vão passar isso para os filhos, não é mais só “Você tem que ir para a escola se não a gente vai perder o bolsa família”. Aqui tem muito isso e aí a criança não faz a lição porque isso não tem sentido para ela. (Entrevista, Escola 4 – Professor 3).</i></p> <p><i>[...] A maioria quer a escola para ter onde deixar os filhos e quer o bolsa família. Eles querem colocar as crianças aqui na escola para conseguir este benefício. Não sei em número, mas a maioria daqui tem o bolsa família. Quando eles faltam, eles vêm preocupados com o bolsa família e não com o que a criança perdeu... Hoje mesmo eu fiz uma matrícula, ainda não está no sistema e a mãe já queria o papel para pedir o bolsa família (Entrevista, Escola 4 – Funcionário 5).</i></p>

Pudemos notar que, na visão dos profissionais, a valorização da escola é percebida, recorrentemente, na Escola 1 como presente entre as famílias atendidas, na Escola 2 como um problema apenas entre as famílias de grupos menos favorecidos, na Escola 3 como um problema principalmente na percepção acerca de seu papel no futuro das crianças e na Escola 4 como um problema pelo fato de a frequência à instituição ter como objetivo principal a obtenção/manutenção do benefício “Bolsa Família” e não o reconhecimento de sua importância para o presente ou futuro das crianças.

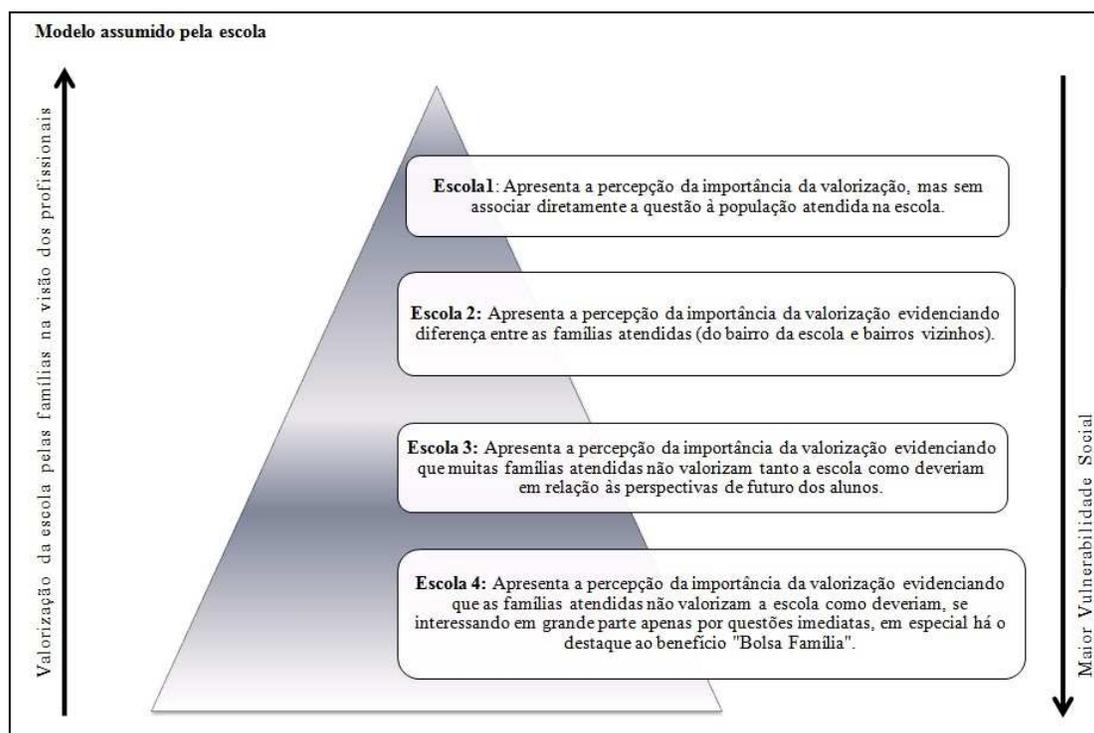
Interessante notar que, aqui diferente da percepção de Barbosa e Sant’anna (2010) em que a preocupação com o benefício “Bolsa Família” é vista como mecanismo de incentivo à valorização da escola, esta aparece com uma conotação negativa na percepção dos profissionais, caracterizando uma relação seria utilitarista: o importante não é ir para a escola e vivenciar as atividades nela

desenvolvidas, mas garantir que o benefício não seja cortado. Aspecto também destacado por Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p.346), quando afirmam o deslocamento do foco da família em relação à escolarização dos filhos na visão dos professores:

As professoras consideram que a escola deve se preocupar exclusivamente com a aprendizagem e não com questões relacionadas à situação de pobreza e desigualdade social. E ainda salientam que a incorporação de programas de transferência de renda no cotidiano escolar está fazendo com que alunos e pais não vejam mais a escola como espaço de aprendizagem e sim como uma fonte de recursos financeiros, um elo entre a situação de pobreza e o aluno/família.

Nas falas analisadas, chama-nos a atenção a forma como a valorização da escola é vista pelos profissionais ao atenderem diferentes grupos sociais. Podemos ver que as famílias de áreas de maior vulnerabilidade social são recorrentemente percebidas como as que menos valorizam a escola. Isso fica evidente ao observarmos um aumento gradativo da percepção entre os profissionais da inabilidade das famílias em valorizar a escola como instituição importante na vida das crianças, quando tomamos nossas escolas segundo sua localização territorial, como esquematizado a seguir, na figura 8.

Figura 8: Valorização da escola pela família segundo a visão dos profissionais da escola em relação à Vulnerabilidade Social



Se por um lado as declarações dos profissionais das escolas nos levam a perceber certa “desvalorização” do papel social da escola entre as famílias em bairros mais vulneráveis, seja pelo objetivo que têm ao levar as crianças à escola, seja pela falta de perspectiva acerca da importância da escolaridade no futuro das crianças, por outro lado isso não se confirma na fala dos Pais/Responsáveis entrevistados que, unanimemente, reiteram a percepção da importância da escola e dos estudos na vida dos filhos, em especial citando a questão profissional, aspecto diferente do almejado pela escola, mas que também evidencia valorização da escola.

Nos episódios a seguir, podemos ver mais especificamente os argumentos utilizados nas diferentes escolas pelos pais/responsáveis entrevistados. Todavia, um aspecto interessante é que, mesmo sendo a minoria, vemos nas Escola 1 e Escola 2 não apenas a menção à questão de possibilidades voltadas aos postos de trabalho, mas também da importância da escola na aquisição da cultura e

conhecimento de forma geral, o que não ocorre nas Escola 3 e Escola 4, o que é um indício da diferença, já destacada anteriormente, acerca do público atendido.

Escola 1	<p><i>[...] eu até hoje estudo. Primeiro o intelectual é uma coisa que ninguém tira (eu tenho graduação em contábeis e estou me graduando em direito). [...] (Entrevista, Escola 1, Pai/Responsável 1).</i></p> <p><i>Hoje [estudar] é fundamental, se você não tem estudo, um bom inglês e uma boa formação você não vai conseguir um bom emprego (Entrevista, Escola 1, Pai/Responsável 4).</i></p> <p><i>Acho que o estudo te dá essa base, conhecimento, certa visão diferente, a curiosidade que é essencial numa criança (Entrevista, Escola 1, Pai/Responsável 10).</i></p>
Escola 2	<p><i>[...] é através do estudo que se consegue tudo e mesmo estudando ela terá que estudar sempre e estar sempre se atualizando, fazendo curso e coisas diferentes, para no futuro se tornar uma pessoa realizada (Entrevista, Escola 2, Pai/Responsável 1).</i></p> <p><i>[Importância de estudar] Com certeza, não só pelo processo de civilização, de todo o acúmulo de conhecimento que a gente tem, mas o processo de humanização, de estar na escola convivendo com outros, pensar na ideia de formação e civilização para se formar numa questão de sociedade. A gente almeja que ele dê sua contribuição para a sociedade em geral (Entrevista, Escola 2, Pai/Responsável 2).</i></p>
Escola 3	<p><i>[Importância de estudar] Com certeza, pelo menos vai ser alguém, porque a gente que não estuda, ou para de estudar, está correndo que nem um doido para conseguir as coisas. Vai conseguir pelo menos fazer um curso, uma faculdade mais para frente, arrumar um serviço bom. Sem estudo você não consegue nada (Entrevista, Escola 3, Pai/Responsável 3).</i></p> <p><i>[Importância de estudar] Muito, para ele ter um bom serviço principalmente. Ele tem que aprender, o que eu falo sempre para ele. Eu tenho outro também de 16 anos, eu falo que estudar é muito bom para ser alguém na vida, que sem estudo não é nada (Entrevista, Escola 3, Pai/Responsável 9).</i></p> <p><i>[...] eu não terminei meus estudos e acho que sou prejudicada por isso, porque hoje sem estudo você não acha emprego, não faz nada (Entrevista, Escola 3, Pai/Responsável 12).</i></p>
Escola 4	<p><i>[...] Como eu mesma acabei de falar, eu não terminei os meus estudos e por isso até hoje eu não arrumei um serviço. O estudo para isso é muito importante, porque tem gente que tem todo o estudo e não consegue arrumar, mas é melhor ter do que não ter o estudo inteiro (Entrevista, Escola 4, Pai/Responsável 1).</i></p> <p><i>[Importância de estudar] Acho que sim, para ele ser alguém na vida [...] Ter um futuro melhor para ele. Emprego principalmente (Entrevista, Escola 4, Pai/Responsável 7).</i></p> <p><i>[Importância de estudar] Vai, porque aprende, não vai ser como eu que não sei de nada. Acho que vai ser bom para ele arrumar serviço (Entrevista, Escola 4, Pai/Responsável 12).</i></p>

Estas observações, confrontadas com as dos profissionais das escolas, nos remetem à aparente diferenciação nos modos de percepção desta valorização segundo a posição ocupada pelos sujeitos.

A percepção da escola sobre a população atendida, assim como da população acerca do lugar ocupado por esta instituição e suas atividades em seu

cotidiano não passam por uma lógica única, havendo confronto entre o modelo escolar e o modelo familiar.

Como já discutimos anteriormente, Thin (2006) alerta sobre a diferença entre os modelos/lógicas assumidos e não só pelos papéis (profissionais das escolas ou famílias), mas, e especialmente, pela posição social diferente quando falamos em famílias das classes populares, sendo que não haveria um desinteresse das famílias no que tange à escolaridade dos filhos e sim uma manifestação diferente daquela esperada pelos professores.

Outro aspecto que corrobora a percepção da importância dada pelos Pais/Responsáveis à escola é que, ao serem indagados se prefeririam que os filhos continuassem estudando ou trabalhassem, a resposta foi a de que a escola seria a prioridade, ainda que muitas vezes este aspecto se apresente de forma “instrumental”, pois muitas famílias veem a escolarização como meio para a conquista de melhores empregos.

Embora os profissionais da escola apontem a necessidade da valorização desta instituição por parte da família e comunidade, vista de forma negativa nas Escola 3 e Escola 4, se tomarmos a percepção da importância da escola por parte dos Pais/Responsáveis de nossa amostra, especificamente quanto à sua contribuição para o futuro profissional das crianças, observaremos um quadro de valorização da instituição.

Esta percepção das famílias também foi identificada por Zago (2010, p. 673) que, ao analisar a questão a partir de suas pesquisas, afirma:

Nas entrevistas, tanto com os pais quanto com os jovens de ensino médio e superior de camadas populares, está sempre presente a afirmação da importância da escolarização prolongada para responder às demandas do mercado de trabalho mesmo que estes não ignorem que um diploma de ensino médio e mesmo superior não representa a garantia de superação de suas condições econômicas e sociais. [...]

Pudemos notar, todavia, que aparentemente, embora colocada a partir de um discurso voltado para o valor maior da educação, muitas vezes a valorização requerida pelos profissionais da escola está mais voltada ao acompanhamento escolar dos alunos por suas famílias do que, especificamente, ao como estas

percebem a instituição e sua importância na vida de seus filhos. Evidência que podemos perceber nos episódios destacados a seguir, em que, ao mencionar a necessidade de valorização da escola pela família, os gestores citam, de forma específica, o acompanhamento de atividades enviadas pela escola como livros e tarefas.

Eu acho que se as famílias fizerem o papel delas de estar cobrando: cuidou do seu material? Veio com seu uniforme? Trouxe lição? O que teve hoje? [...] É nesse sentido, por isso eu falo que é o significado que aqui não tem de importância fundamental na vida da pessoa, a escola. Na minha opinião, é isso que está faltando, tanto para a família, quanto para a criança (Entrevista, Escola 3 – Gestor 3).

[...] Por exemplo, que possam valorizar um livro que eles levam da escola, que olhem os cadernos das crianças, que valorizem cada atividade que eles levam da escola. Se não valorizar lá no pequenininho, em casa, não penso que eles vão dar importância aqui na escola. Eu penso que é a casa, o lar, o local onde começa a valorização da escola. (Entrevista, Escola 4 – Gestor 2).

Parece que “as relações produzidas pela escolarização colocam face a face seres sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes [...]” (THIN, 2006, p. 19) e que, por serem diferentes, teriam como requisitos parâmetros também diferentes.

Paixão (2006) corrobora nossa análise quando afirma que, para muitos educadores, o “interesse dos pais” é visto pela escola como acompanhamento de perto das atividades escolares dos filhos e presença nas reuniões escolares e outros eventos promovidos pela escola, o que evidenciaria certa prescrição escolar a impor um padrão do que seria a “valorização correta”.

Interessante para o objetivo da presente pesquisa ressaltar que esta percepção da falta de valorização por parte da família é mais contundente na Escola 3 e Escola 4, as quais acreditam que uma maior valorização por parte da população atendida geraria efeitos positivos nas escolas, em especial no comprometimento dos alunos com as atividades escolares e, assim, no desempenho, como pudemos verificar em episódios apresentados anteriormente.

Estas observações reforçam a percepção de que os profissionais da escola esperam, em seu modelo, que uma maior valorização da escola envolva tanto a sua centralidade na vida das crianças, pela frequência e dedicação às atividades escolares visando às possibilidades futuras, quanto à continuidade, em casa, do

trabalho pedagógico desenvolvido por ela, a partir do acompanhamento direto das tarefas escolares pelos Pais/Responsáveis, os quais se transformariam no que Paixão (2006, p. 59) chama de “professor oculto”, cuja responsabilidade é dar apoio ao aluno nos chamados “deveres de casa”.

Este aspecto parece bastante evidente quando observarmos, como explicita a referida autora, que recorrentemente as escolas tendem a considerar melhores alunos aqueles que são acompanhados por seus responsáveis e fazem sistematicamente as tarefas para casa, avaliando suas famílias como mais interessadas pela educação dos filhos.

Todavia, algumas famílias, pela própria posição social, têm maior identificação com o modelo escolar, ao passo que outras se distanciam muito do que a escola prescreve como o ideal, como fica evidente na fala do Professor 5 da Escola 3 (apresentada anteriormente): “Não sei se a gente tem uma noção diferente e almeja um futuro, uma melhor qualidade de vida para os filhos, mas eu não sinto a mesma preocupação [nas famílias dos alunos]”, explicitando não apenas a diferença percebida entre seu modelo e o das famílias como o julgamento do que seria o correto a fazer.

Este aspecto evidencia a vantagem de alguns grupos sociais em detrimento de outros, cuja lógica de socialização e modelo de organização familiar se afastam dos valorizados e vivenciados pelos profissionais da escola, gerando pouca possibilidade de contribuir com a escolarização de seus filhos no modelo imposto, perante o qual têm “fraqueza de recursos culturais” (THIN, 2006, p. 18).

Mesmo observando a contradição existente na categoria “valorização da escola”, a qual não significa o mesmo para os diferentes grupos sociais e em última instância coloca em perspectiva modelos de socialização e organização que possibilitam a algumas famílias melhores condições de adequação às exigências da escola em relação a outras, não podemos deixar de notar que a percepção dos profissionais acerca de seu impacto no desempenho escolar das crianças é real. Isso porque assumindo que a escola valoriza e desenvolve determinado tipo de capital cultural, tomando a perspectiva bourdieusiana, a maior ou menor desenvoltura dentro dos parâmetros escolares é, sem dúvida, um importante fator

para o bom desempenho nas atividades propostas pela escola já que, conseqüentemente, é a partir dela que a instituição exerce sua avaliação, seja ela formal ou informal (FREITAS, 1995).

A observação da melhor desenvoltura por parte das famílias cujo modelo de socialização é mais próximo ao da escola também pode ser observado em outros aspectos, como o das possibilidades de participação dessas na instituição. Isso porque nos parece que em algumas escolas a participação se efetiva e é possibilitada de forma mais natural que em outras tanto pela abertura dada pela própria escola, quanto pela desenvoltura de alguns pais/responsáveis na relação com a escola e seus objetivos, ainda que, de forma geral, a participação das famílias seja uma realidade pouco generalizada.

5.1.6 Participação do entorno na escola: cotidiano e instâncias colegiadas

A participação da família/bairro-comunidade na escola é uma discussão que vem perpassando diversas pesquisas da área interessadas em acompanhar as relações vivenciadas dentro da instituição escolar, em especial visando os processos de democratização deste espaço, os quais preconizam que os diversos segmentos da escola (gestores, professores, funcionários, alunos, entorno social) possam, especialmente nos espaços de participação coletiva, pensar sobre a realidade da instituição e os rumos para ela almejados. Isso porque tendemos a concordar com Paro (2007a, p. 27) quando afirma que é “[...] dos diversos atores aí envolvidos, e das ações e relações que aí se desenvolvem, que depende, em última instância, a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade”.

Para compreendermos a participação e envolvimento dos atores externos à escola, uma primeira observação a ser feita é a abertura possibilitada pela instituição ao seu entorno social. Nas escolas pesquisadas não encontramos um mesmo padrão de abertura, assim como as iniciativas para que esta ocorra não são as mesmas. Todavia, é importante destacar que em todas as escolas, em maior ou menor grau, observamos a percepção da dificuldade de estrutura para promover a abertura, seja pela falta de funcionários, de possibilidade de trabalho aos finais de semana quando as famílias e moradores do bairro podem estar na

escola ou pela realidade vivenciada que dificulta a adoção de novas abordagens/atividades.

Nas instituições observadas vimos que, embora exista a participação de outros sujeitos do entorno social, como líderes comunitários, comerciantes e agentes de outras instituições atuantes no bairro, ela acontece de forma mais recorrente, como poderíamos supor, com as famílias das crianças atendidas pela escola.

A Escola 1 se percebe aberta à comunidade, tanto no dia a dia (receber pais/responsáveis e pessoas da comunidade por múltiplas razões), quanto em eventos realizados pela escola (festas, jogos, palestras etc.). É recorrente a observação de que esta abertura é essencial para o funcionamento da instituição, se estendendo, inclusive, à aprendizagem dos alunos que passam a ter outro estímulo de casa em relação à escola, assim como, ao poderem compartilhar este local com seus familiares, se sentem mais motivados para o trabalho escolar, como podemos notar nos episódios a seguir.

[...] [se a comunidade não interagir com a escola] acontece o que eu acabei de dizer, a relação fica pontual para a solução de problemas e não o diálogo, que a gente fala que a escola está aberta e quer receber a comunidade... Recebemos para ouvir as críticas e a partir daí tentamos estabelecer o diálogo [...] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).

O envolvimento, a comunidade ter acesso à escola, é importante para a aprendizagem deles [alunos] (Entrevista, Escola 1 – Gestor 3).

[Moderador – E vocês (alunos) acham legal a família vir ver o que vocês estão fazendo?] [Aluno 1] – É legal né?! [Aluno 2] – Ah! É legal porque você percebe que seu pai sempre vai estar acompanhando, ele te ama e não vai te deixar na hora que você mais precisa dele.... (Grupo Focal, Escola 1).

Um aspecto interessante presente na Escola 1 é a utilização do campo de futebol para atividades aos finais de semana pelas pessoas do bairro, além de ser um acordo histórico da época da construção da escola, é vista por muitos sujeitos como uma possibilidade para integração com o entorno.

A Escola 2 também se percebe aberta através de promoção de eventos, palestras e, especialmente, em seu dia a dia, como explicitou o gestor durante o grupo focal “*Os pais daqui que participam, e eu acho até que são muitos, trazem observação, vêm reclamar, sugerir e a gente está sempre de portas abertas [...]*”

(Grupo Focal, Escola 2 – Gestor). Entretanto, possui uma história de mudança em relação a atividades voltadas à participação da comunidade externa, estando em um momento de redefinição de conduta em que após começar a receber e atender a demanda por festas e eventos abertos à comunidade busca, a partir deles, uma ampliação da participação na escola. Como podemos notar nos episódios destacados a seguir.

[...] Inclusive a ideia de abrir a festa para a comunidade partiu dos pais, a sugestão foi dada, foi aceita. É trabalhosa, mas foi muito salutar. Os pais foram colocando que foi ótima, que foi uma festa muito boa. Então achei muito bom e os pais estão nos pedindo novos momentos (Entrevista, Escola 2 – Professor 5).

[Gestor] [...] Então a gente fez a festa, bolamos aqui junto ao Conselho de Escola. Foi uma festa planejada e realizada muito rápido e com um resultado maravilhoso... [Pai/Responsável] – Deu super certo. [Gestor] – Deu super certo, todo mundo gostou, porque houve a participação real de todos os segmentos. Os pais se prontificaram, os alunos se prontificaram... Então isso para mim, até na avaliação que eu fiz eu comento, foi um trabalho coletivo, comunidade-escola, porque houve uma participação de todos os segmentos com vontade. [Aluno] – E também o corpo coreográfico, a capoeira, teve show de talentos... Cada um pôde mostrar o que sabia fazer... (Grupo Focal, Escola 2).

A Escola 3, assim como as Escola 1 e Escola 2, se percebe aberta ao seu entorno, declarando promover atividades de chamamento à comunidade, em especial as festas e projetos promovidos aos finais de semana. Estes projetos aparecem como o grande ícone da abertura da escola ao seu entorno, citados pelos diferentes segmentos como uma atividade muito positiva promovida pela escola e aberta a toda a comunidade, e aparecendo como uma das poucas opções para as crianças e jovens da região, já que há falta de recursos de lazer e atividades complementares que possam se configurar como alternativa.

[...] Eu vejo a comunidade como parceira da escola, porque nas pesquisas de onde a comunidade participa da escola, o índice de aprendizagem é diferente. Então é importante até mesmo para a escola conhecer o entorno, onde vive o aluno, a realidade do aluno. Isso é muito importante (Entrevista, Escola 3 – Gestor 1).

[...] a escola é aberta para a comunidade. Todas as vezes que eles solicitam o diretor está aberto para a comunidade. [E como é esta abertura para a comunidade?] Eles jogam bola, participam dos projetos, tem de informática para os pais também... Acho que eles participam bastante (Entrevista, Escola 3 – Professor 6).

[Falando dos projetos da escola abertos à comunidade] A capoeira tem há mais de 15 anos na escola. São de pessoas do bairro, mas ela é o carro chefe nas festas, nos eventos da escola e mesmo para as crianças participarem... Ela é muito positiva lá, além de ser tudo aquilo que a capoeira é, a cultura, estar trazendo a valorização da cultura afro, mas além de toda essa parte, o positivo é que saiu do bairro. Têm outros projetos, teve o projeto de dança na escola que era do pai de um aluno aos finais de semana, atividades e ainda esse projeto de artes que tem o balé que buscou parceria com a Escola Carlos Gomes [...] (Entrevista, Escola 3 – Gestor 3).

Acerca da Escola 3 é importante destacar a natureza da abertura cotidiana da escola, a qual é mais movida por demandas imediatas ou para resolver algum problema pontual que pela tentativa de construção de um diálogo e processo de colaboração mais amplo. Aspecto evidenciado, por exemplo, na fala do Pai/Responsável participante do grupo focal quando explicita o entendimento de que a ida à escola se dá quando ocorre algum problema com o aluno: *“Olha, eu nunca tive problema, sempre que eu procurei fui bem atendida, embora sejam poucas vezes porque meu filho não tem problema na escola [...]”* (Grupo Focal, Escola 3 – Pai/Responsável).

Como destacamos nos episódios selecionados a seguir, a Escola 4 também se percebe aberta ao seu entorno, declarando estar sempre disposta a acolher os pais, ouvir suas demandas, assim como em constante comunicação com o presidente da associação de bairro. Um dos aspectos citados foi o início do oferecimento de oficinas/projetos aos finais de semana para as crianças como uma ação que começa a mobilizar a abertura da escola. Embora ainda fosse muito incipiente enquanto estávamos em campo e incentivado não pela necessidade vivenciada pela escola, mas pelo Programa Mais Educação⁶⁴, parece, segundo o depoimento de alguns entrevistados, ser uma ação promissora, já que a instituição se localiza em uma região muito empobrecida e com baixa oferta de opções de lazer e atividades para sua população.

⁶⁴ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal que visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar atendendo, inicialmente, escolas que apresentam baixo IDEB, mas que no município de Campinas foi estendido a todas as escolas da rede. Para maiores informações: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf.

[falando sobre a melhor forma de a comunidade participar] Eu não sei uma melhor forma, mas o primeiro passo é a escola estar aberta à comunidade, receber este pai, ouvir... Porque às vezes a gente chama para dar bronca por aluno que aprontou alguma coisa, às vezes a gente chama porque agrediu, usou celular ou algo assim e nesse chamar a gente se coloca na posição de ouvir e muitos pais se colocam e acabam colocando coisas que não pensamos, eles colocam a vida. Neste chamar os pais, a gente está disposta a ouvir. Então para falar com a diretora tem que ter sempre hora marcada? Não, claro que se vem com hora marcada é muito mais fácil, mas se vier e eu estiver, como com você, não que eu não tenha nada para fazer, mas a gente pensa “vamos acolher essa pessoa que está aqui”. Então da mesma forma que fiz com você eu faço com os pais, “você espera um pouquinho, só vou terminar aqui e a gente conversa”. Isso eu acho que ajuda bastante, é o primeiro passo para esta aproximação porque ele se sente acolhido (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).

[Há pedidos/iniciativa da comunidade para estar na escola?] Tem. Eu acredito que sim por causa do Programa Mais Educação que teve uma resposta muito boa. No ano passado teve, mas iam apenas cinco alunos, quatro alunos e eu acho que porque não foi divulgado, mas este ano se organizaram e no começo de ano já divulgaram para todo mundo, na reunião de pais já fizeram a inscrição e um monte de pais se interessou, no sábado que eu vim vários pais vieram trazer as crianças e ficaram assistindo... [...] (Entrevista, Escola 4 – Professor 3).

Chama-nos a atenção que a abertura pensada na Escola 4 se dê mais em momentos pontuais de eventos que cotidianamente, quando é menos acolhedora.

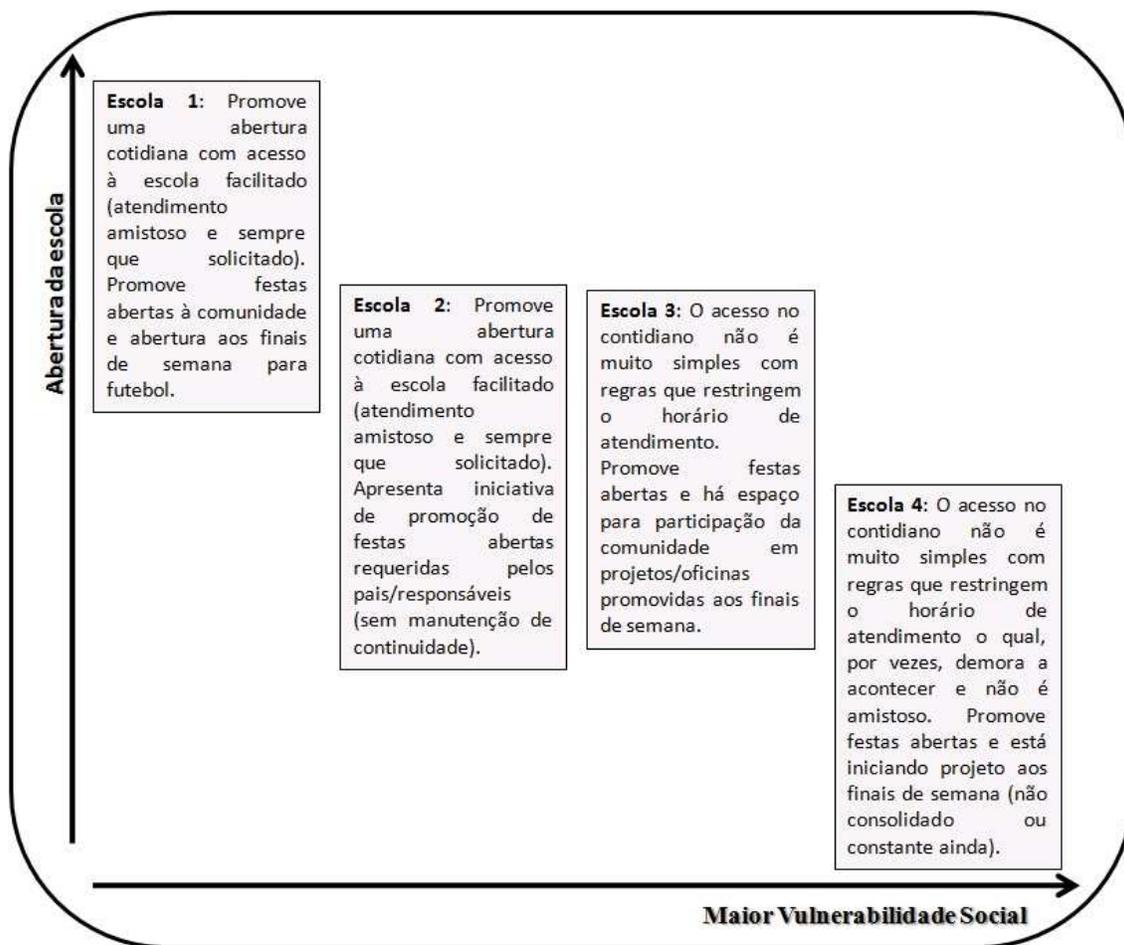
Durante o período de observação presenciamos, diferentemente da postura relatada pelo gestor, diversas situações de distanciamento da população atendida, tanto pela existência de horários predefinidos para atendimento, fora dos quais a entrada é dificultada pelos vigilantes, quanto pela forma como as famílias foram atendidas em que a espera era muito grande e a atenção despendida pelos profissionais pouco efetiva. Isso fica claro, por exemplo, na declaração do Pai/Responsável participante do grupo focal contando que mesmo sendo chamado fica esperando por longo tempo o atendimento (“*tomando chazinho de banco*”), ou como presenciamos ao acompanhar uma mãe que havia sido chamada pela escola para matricular o segundo filho que estava na fila de espera, mas que foi informada, depois de longa espera e falar com três pessoas diferentes, que não havia vaga e por isso a criança não seria matriculada, sem, ao menos, um pedido de desculpa pelo equívoco da ligação.

Analisando de forma geral, como podemos ver na Figura 9, embora todas as escolas se percebam abertas ao entorno e promotoras de participação, esta acontece de forma desigual havendo importantes diferenças entre as escolas.

As Escola 1 e Escola 2 praticam uma abertura cotidiana mais efetiva, em que o acesso à instituição é mais facilitado e as instâncias de participação mais

bem estruturadas e ativas. Nas Escola 3 e Escola 4, o acesso cotidiano não é muito simples, o que pode ser decorrente da realidade que vivenciam tanto em relação à sua própria organização interna (regras de funcionamento e papel desempenhado pelos membros da equipe), quanto à sua relação com seu entorno (centrada em resolução de problemas e demandas). Todavia, é importante destacar que há uma diferença importante entre as escolas, já que na Escola 1 e Escola 3 há a abertura da escola aos finais de semana, sendo mais efetiva na Escola 3 que oferece projetos/oficinas organizadas pelos professores e por pessoas da comunidade e abertas ao entorno, aspecto compreendido pelos sujeitos de todas as escolas como positivo para o envolvimento de todos.

Figura 9: Abertura das escolas em seu cotidiano



Ainda que todas as escolas se percebam abertas ao seu entorno, podemos notar que esta abertura é relativa e toma como ponto de referência uma determinada ação que nem sempre se configura como efetiva possibilidade de diálogo e envolvimento das famílias e outras pessoas do bairro no cotidiano da instituição. Aspecto corroborado pela análise de Malvasi (2009, p. 183), quando evidencia que “muitas famílias se ausentam da escola quando ela não representa um lugar de acolhimento onde a participação seja evidenciada e vista com a potencialidade que lhe é própria”.

Em relação aos projetos desenvolvidos como meio de abertura da escola e aproximação do entorno, evidencia-se a necessidade explicitada pelos Pais/Responsáveis entrevistados de que a escola promova outras atividades para a convivência dos diversos atores.

Todavia, preocupa-nos que estas iniciativas sejam cooptadas pela lógica de apenas servir para tirar as crianças da rua, já que são mais frutíferas à medida que mobilizam relações que possam promover o trabalho em grupo e a parceria entre as instituições dos bairros. Sobre isso alerta Arroyo (2010, p. 1391):

[...] as esperanças ingênuas de tirar os desiguais da marginalidade por meio de projetos socioeducativos “civilizatórios” se mostram vazias. Saindo de mais umas horas de extraturno, de atividades lúdicas, culturais, esportivas, civilizatórias e moralizadoras, voltam às ruas, às casas, às famílias no desemprego, na sobrevivência nos limites, no trabalho infantil e adolescente, nas saídas mais precárias para sobreviver na pobreza massificada de que são vítimas desde crianças.

Esta abertura da escola, se não apenas como atividade para ocupar as crianças, mas como possibilidade de participação, pode propiciar o trabalho conjunto. Isso porque ao estarem mobilizadas e se apropriarem do espaço escolar é possível uma mudança de comportamento das famílias em relação à participação no cotidiano escolar, em especial nas instâncias colegiadas da instituição, visando uma organização democrática da escola.

Neste sentido, são importantes na compreensão dessa abertura da escola ao entorno os espaços institucionais reservados à participação dos diferentes segmentos. Ainda que anunciadamente democráticas em seus Projetos Pedagógicos, nem todas as escolas ocupam e permitem a ocupação de seus

espaços de participação da mesma forma, não sendo desconhecidas realidades em que, embora ditas democráticas, as decisões são tomadas pelos gestores sem que a voz dos demais segmentos seja ouvida (ZARGIDSKY, 2006).

De modo geral, as escolas da amostra assumem como espaços colegiados de participação o Conselho de Escola (CE) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), os quais são obrigatórios às escolas municipais de Ensino Fundamental da rede estudada, como já apresentado em capítulo anterior.

Observamos que, nas Escola 1 e Escola 2, a CPA é bastante visível, sendo citada nas entrevistas pela equipe gestora e seus membros, por ter ações reconhecidas na escola, como organização de evento, demanda a órgãos públicos e representação em comissões para encaminhamento de alguma questão específica da instituição. Já nas Escola 3 e Escola 4, ela não funciona tão bem. A tentativa mais efetiva de criação se deu em 2011 e não foi bem sucedida, com reuniões espaçadas e sem a presença de todos os segmentos, não sendo possível perceber, durante a coleta de dados, o reconhecimento da instância pelos segmentos da escola, embora nas entrevistas alguns gestores tenham-na citado como forma de participação da comunidade. Aspectos que podem ser percebidos nos episódios selecionados a seguir:

Escola 1	<p><i>[E quais são as ações que vocês promovem para chamar esta participação?] Tem a CPA. A gente está sempre divulgando os trabalhos da CPA e sempre chamando a comunidade para compor esta CPA. E o Conselho de Escola também, mas como as famílias já conhecem o Conselho, já é algo histórico, nossa ação tem sido mais constante na CPA que é uma organização nova (de 2008 para cá). Então a gente vive estimulando a participação na CPA. E assim você tem as pessoas participando da elaboração do PPP que tenta envolver a comunidade (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).</i></p> <p><i>[...] Por exemplo, na reforma inacabada da escola fomos fazer uma manifestação e entregar um documento ao secretário. Partiu da CPA da escola (Entrevista, Escola 1 – Professor 5).</i></p>
Escola 2	<p><i>Conversando com o OP, ele comentou que a CPA mandou carta para a EMDEC pedindo sinalização em frente à escola. Afirmou que, embora a CPA tenha assinado, a resposta veio endereçada à Direção, ele acha que há desconhecimento sobre a Comissão e por isso fizeram um carimbo para a CPA da escola de forma a mostrar sua legitimidade (Diário de Campo, Escola 2, 4/11/2010).</i></p> <p><i>Particpei da reunião da CPA que se voltou para os informes da festa e para combinarem a tabulação dos dados dos questionários que a escola aplicou para conhecer mais sua realidade. Foram aplicados questionários para todos os segmentos (Diário de Campo, Escola 2, 23/09/2010).</i></p>

	<i>Vejo que a comunidade participa muito mais com a CPA. Porque a CPA tem uma regularidade de reuniões muito maior que o Conselho. A gente já fazia esse trabalho no Conselho de Escola, mas o Conselho são cinco reuniões por ano e a CPA é quinzenal, então os pais percebem mais o movimento da escola, eles entendem mais a escola. [...]</i> (Entrevista, Escola 2 – Gestor 1).
Escola 3	<i>Durante resposta ao roteiro de caracterização da escola o entrevistado, também coordenador da CPA, disse que “a CPA não deu IBOPE na escola”, uma vez que foi imposta. Segundo ele, não existe participação dos professores na CPA.</i>
Escola 4	<i>[Há pedidos/iniciativa da comunidade para estar na escola?] Até semana passada não sentia, mas agora que a gente ativou a CPA a gente percebe que tem pais que se colocam mais a vontade para falar aquilo que está sentindo. Então no Conselho de Escola teve algumas participações interessantes de algumas mães que são da CPA, também na questão da participação da comunidade mesmo. Primeiro se iniciou com a definição se iria ter ou não festa junina e elas achavam por bem que deveria ter a festa por ser a única que envolve a comunidade. Elas solicitaram que tivesse mais festas envolvendo os pais além das mostras, porque as mostras são de trabalho, por isso pediram que tivesse festas e que pedíssemos a colaboração dos pais, elas disseram que precisa ter bolinho, refrigerante e que era só pedir que elas ajudariam [...]</i> (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).

Interessante destacar que sujeitos da Escola 3 e da Escola 4 percebem que a participação depende também da abertura que a escola dá ao seu entorno, conforme podemos verificar nos episódios destacados a seguir. Argumentaram que, ao movimentar e realmente possibilitar a entrada de pessoas do entorno, em especial as famílias, nas instâncias de participação e em outras ações, a escola propicia uma integração maior, o que não ocorre se as pessoas não possuem espaço ou incentivo para isso, havendo um papel fundamental a ser desempenhado pela instituição.

Escola 3	<i>Eu acho que a escola está aberta. Eu acho que às vezes faltam algumas iniciativas maiores no caso da escola para que de repente promova mais. Chamar os pais para escola... (Entrevista, Escola 3 – Gestor 2).</i> <i>[...] A gente fez muitas orientações, mas acho que para envolver mais falta muito da nossa postura, de a gente pensar outras estratégias para aproximá-los [os pais] mais e nisso a escola deixa a desejar. Porque esperar partir deles, eles não dão conta nem da realidade familiar deles (Entrevista, Escola 3 – Professor 2).</i>
Escola 4	<i>[Falando da participação de mães ao ser aberto o espaço da CPA] [...] Então neste momento eu senti que teve [participação] e que foi por conta da abertura que se deu e de um pouco de conscientização, possibilitando que elas se sentissem mais à vontade para se colocar (Entrevista, Escola 4 – Gestor 1).</i>

[...] Quando você pega uma comunidade para formar o Conselho de Escola a primeira coisa que você deveria fazer seria formar o conselheiro. Formar as pessoas sobre o que é o Conselho, porque senão você coloca um monte de gente lá para falar "sim", porque vai um lá que tem uma tese que defenda, estudado, professor, e diz que a ideia é colocar tanto dinheiro aqui, tanto ali e pergunta quem aprova e todos dizem "sim". Então você tem que formar, como já teve na cidade, conselheiros onde você chama os pais e alunos e eles vão se formar [...] (Entrevista, Escola 4 – Líder Comunitário).

Este aspecto é também evidenciado por Paro (2007b, p 16-17), quando alerta:

É aqui que entra a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola.

Especificamente em relação ao Conselho de Escola, sua real atuação é mais visível na Escola 1, a qual mantém praticamente os mesmos membros em ambas as instâncias participativas, faz reuniões frequentes, com agenda definida, e utiliza o espaço da reunião do CE para as diferentes decisões tomadas pela escola, desde a aceitação da presente pesquisa até aprovação de gastos e orçamentos, como destacado nos episódios a seguir:

Em conversa com o diretor, ele comentou em relação ao prédio da escola que queria mais reformas, pois não estava bom. Ele disse que um exemplo disso eram os banheiros que precisavam de reforma urgentemente. Disse que pensou em pegar um pouco por mês do caixa da escola e destinar para isso, mas quando foi passar pelo Conselho não foi aprovado, pois eles entendem que a prefeitura tem a responsabilidade de fazer este trabalho. [...] (Diário de Campo, Escola 1, 10/08/2010).

O diretor afirmou que o Conselho organizou a venda de pizzas para arrecadar dinheiro para as novas roupas do grupo de fanfarra da escola (Diário de Campo, Escola 1, 23/08/2010).

Vale ressaltar, como evidenciado nos episódios selecionados a seguir, a ação da Escola 1 que, para além dessas instâncias colegiadas, ainda abarca como possibilidade de participação aberta aos diferentes segmentos as comissões formadas para dar encaminhamento a eventos da escola, como a organização dos jogos escolares promovidos anualmente e festas, em especial a tradicional festa junina.

[...] Por exemplo, no ano passado teve a fanfarra e as mães que tinham os filhos na fanfarra ajudaram bastante, acompanhavam nos desfiles, concerto dos uniformes da fanfarra... Tem o Conselho que participa e tem a comissão da festa junina (Entrevista, Escola 1 – Funcionário 3).

[...] Temos os jogos que ocorrem durante todo o ano, mas a exposição dos jogos vai acontecer em setembro ou outubro. O trabalho ocorre durante todo o ano como proposta interdisciplinar. Para o desenvolvimento dos jogos nós chamamos famílias/responsáveis para compor a comissão organizadora, tentamos desenvolver ações com professores de todas as disciplinas para desenvolver esses jogos, trocamos com outras unidades e chamamos outras unidades para virem assistir no mês que estiver ocorrendo (Entrevista, Escola 1 – Gestor 2).

De forma geral, embora todas as escolas declarem possuir instâncias de participação com representantes das famílias, a maior participação/atuação parece ser realizada nas Escola 1 e Escola 2, embora haja indícios de haver maior consolidação de participação na Escola 1, que tem não somente uma experiência mais antiga, quanto outras formas de organização que permitem a aproximação desses sujeitos.

Interessa-nos dizer que as escolas se abrirem para esta participação parece ser fator fundamental para que as famílias e, em alguns casos, outras pessoas do entorno que não têm filhos na escola, mas a veem como instituição importante no bairro, possam estar presentes e atuar em parceria para melhoria e desenvolvimento de ações na e para a escola, pois no entender de Paro (2000, p. 31) temos que

[...] levar na devida conta a concretude das práticas escolares, com a clareza de que é dos diversos atores aí envolvidos, e das ações e relações que aí se desenvolvem, que depende em última instância a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade.

No imaginário de nossos sujeitos, há a percepção de que a participação pode ajudar nos resultados da escola, especificamente em relação à aprendizagem dos alunos já que possibilita tanto um maior envolvimento com a vida escolar, quanto o auxílio a questões de melhoria da escola.

A discussão feita pela Escola 1 em seu grupo focal, destacada em seguida, parece ajudar nesta reflexão, pois foi ponderado que, por estar envolvida em discussões pedagógicas, a instituição tem maior clareza da importância da

participação das famílias, devendo, por isso, tomar a iniciativa e promover ações que aumentem sua participação na escola, sendo o acolhimento diário, além dos eventos, momento importante para a construção de uma relação com possibilidade de diálogo e parceria.

[Professor] – [...] Acho que a escola continuamente está olhando esta relação [com o entorno], chamamos os pais para a festa junina, chamamos os pais para os jogos... Eu acho que a escola está enxergando isso um pouco melhor do que a família porque ela já vem pensando nisso e tentando mudar... Talvez a obrigação e o compromisso seja primeiro da escola em chamar a família para participar, para vir para dentro da escola. [...] [Gestor] [...] Acho que chamar o pai para vir na escola está diretamente relacionado em como a escola recebe o pai no dia a dia. Tem mãezinhas aí que falam “A senhora pode falar um minuto comigo?” e eu digo “Posso!”, porque todo mundo que vem eu atendo. A secretária fica até brava e me chama de Madre Tereza, mas pode ser o pai que está gritando eu coloco dentro, pode ser o pai que está calmo, que está chorando... Às vezes vem pai falar que está triste e eu ouço. Um dia veio uma senhorinha contar que brigou com a vizinha e eu ouvi, porque às vezes só ouvir ajuda, nem vou dar palpite... Acho que tem a ver com isso, de fazer uma gestão que esteja aberta ao diálogo e receba, às vezes tem pai que quer até bater em mim, mas eu espero se acalmar e converso e aí eles saem mais calmos... Eu acho que tem gestão que não recebe pais e quando você chamar para conversar não vai dar. Porque não fala nunca, quando vier vai ser difícil (Grupo Focal, Escola 1).

Este aspecto fica evidente quando observamos que, mesmo sem uma participação numericamente expressiva, esta escola sempre está, em seu cotidiano, em diálogo com pessoas do entorno (famílias e, menos frequentemente, líderes comunitários e profissionais de outras instituições), contando com a presença de representantes deste segmento não apenas em momentos de festa (quando numericamente é expressiva a participação), mas no dia a dia da escola e em suas instâncias colegiadas.

Todavia, notamos que, em especial nas Escola 2, Escola 3 e Escola 4, muitas vezes as instituições se percebem sem as condições materiais de promover uma maior abertura para seu entorno, tanto pela impossibilidade de pagamento pelas horas extras trabalhadas, quanto pela dificuldade física de desenvolver algumas atividades.

De forma geral, observamos que haver espaços colegiados garantidos para a busca da efetivação da gestão democrática, passo que nos parece fundamental para a conquista da qualidade social almejada para nossas instituições de ensino, não se efetiva como igual garantia de ocupação desse espaço pelos sujeitos envolvidos no processo, influenciado tanto pelas delimitações destas instâncias

quanto pela própria rotina das instituições, as quais se abrem, umas mais, outras menos, cotidianamente, para a participação de seu entorno.

Há diferentes fatores que agem conjuntamente para que algumas instituições construam um percurso mais ou menos democrático, seja pelas ações cotidianas ou pela utilização feita de suas instâncias oficiais de participação. Por hora, temos como hipótese que ambas as organizações (da escola e sua abertura ao entorno e do entorno e sua formação cultural, política e socioeconômica) são influenciadores dos níveis de participação na escola, já que a demanda vinda dos pais/responsáveis parece ser determinante para ações e/ou mudanças na participação vivenciada na instituição, como no exemplo da reivindicação por eventos na Escola 2.

Vale, todavia, destacar que pelos dados analisados nos parece que as escolas se abrirem para a participação se configura como fator fundamental para que o entorno, em especial as famílias dos alunos, possa estar presente e atuar em parceria com a instituição para melhoria e desenvolvimento de ações na e para a escola, já que a própria organização e ação da escola parecem ser decisivas para a possibilidade de ocupação do espaço, mesmo o legalmente aberto.

Tomando a escola como instituição democrática, ao menos pretensamente, nos parece essencial que a participação dos diversos segmentos possa efetivamente ocorrer (tanto dos diversos profissionais da escola e seus alunos, quanto do entorno escolar), o que certamente tem, nas interações cotidianas e nos espaços colegiados, campo fecundo para acontecer.

A partir da análise dos dados, vimos emergir seis dimensões analíticas as quais permitem vislumbrar aspectos que na visão dos sujeitos de nossa pesquisa são importantes e se relacionam ao desenvolvimento escolar dos alunos.

Parece que a diferença ou semelhança do modelo de socialização das famílias em relação ao modelo de socialização escolar, assim como a posse de condições de educabilidade mais favoráveis, auxiliam numa trajetória escolar mais

positiva, já que ao adotarem condutas valorizadas pela escola e/ou necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho, as famílias acabam favorecendo não apenas a adaptação de seus filhos à instituição, como fornecem elementos que ajudam no processo de aprendizagem vivenciado por eles.

Evidenciou-se que tanto as experiências vividas na família quanto aquelas vivenciadas no entorno social são vistas como potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar, já que estão relacionadas à posse de uma condição de subsistência mais favorável, como à aquisição de conhecimentos e condutas mais apropriados ao desenvolvimento escolar das crianças.

A relação entre a escola e seu entorno social pode favorecer não apenas os mecanismos de participação destes na escola, vista como positiva para o cotidiano escolar, como potencializar o atendimento às crianças em suas diversas necessidades, seja pelo trabalho da própria escola ou pela mobilização de outros serviços do entorno que possam suprir determinadas carências da família em prover as condições necessárias para o desenvolvimento de seus filhos.

Fica claro a partir de nossos dados que os aspectos analisados influenciam o desenvolvimento dos alunos em seu processo de escolarização, evidência que exploraremos no próximo capítulo buscando, especialmente, discutir a relação entre o entorno social e o desempenho dos alunos.

CAPÍTULO VI - ESCOLA E ENTORNO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESEMPENHO MÉDIO DAS ESCOLAS

A preocupação com o baixo desempenho cognitivo de estudantes em fase escolar e as consequências dele decorrentes, como defasagem idade-série e evasão, não é recente e tem suscitado diferentes abordagens na busca da investigação de suas causas e mapeamento das ações necessárias para sua superação.

Nesta tendência, e conforme foi discutido em capítulos anteriores, a análise do desempenho das escolas a partir de alguns aspectos emerge como forma de entender melhor a realidade das instituições escolares, buscando compreender como determinados fatores podem contribuir ou não para a proficiência dos alunos.

Dentre os fatores em análise, e como já exposto anteriormente, desde o Relatório Coleman (1966) não podemos desconhecer a forte influência do nível socioeconômico (NSE) das famílias dos estudantes no desempenho escolar destes, assim como a influência do fator sociocultural (BOURDIEU, 1998). Embora o aspecto econômico seja importante para a análise do desempenho escolar, há também de se reconhecer a dimensão cultural que se transforma em um tipo de capital que pode ser mobilizado para suscitar o sucesso escolar: o Capital Cultural.

Nesta abordagem, embora a grande ênfase ainda esteja nos fatores externos à escola, há um distanciamento da teoria da carência cultural⁶⁵ uma vez que não haveria grupos sociais culturalmente deficientes em si, mas grupos desfavorecidos em relação ao que a escola valoriza.

Em outra direção, e em resposta aos resultados divulgados pelo Relatório Coleman, surgiram pesquisas acerca do efeito-escola e da escola eficaz que

⁶⁵ Durante a década de 1970, o fracasso escolar passou a ter como explicação a teoria da Carência Cultural que via o ambiente cultural das camadas populares como deficiência, a qual impactaria o desenvolvimento psicológico infantil acarretando dificuldades na aprendizagem. Patta (1990) aborda esta questão a partir da discussão da construção do fracasso escolar, retornando à teoria da carência cultural e a criticando de forma a trazer outro paradigma de análise.

passaram a buscar as características intraescolares que promoveriam a equidade e, dessa forma, diminuiriam o fracasso escolar.

Estes estudos não negam a influência do NSE na composição do desempenho, mas veem a escola como possibilitadora de promover o sucesso escolar. Metodologicamente, costumam isolar estatisticamente o “peso” do NSE na composição da proficiência e a partir daí correlacionam o desempenho às variáveis intraescolares.

Politicamente, esta tendência favorece a busca pela melhoria do desempenho escolar focalizando a escola, e, em especial, o trabalho dos professores, como se estes pudessem sozinhos modificar os resultados educacionais dos estudantes, podendo justificar, a partir de sua adoção no desenho das políticas públicas, a promoção da responsabilização vertical, em que se elege o professor e a escola de forma isolada como foco de explicação para o baixo desempenho dos estudantes.

Chama-nos a atenção o movimento histórico em que se desloca da culpabilização pelo fracasso escolar do indivíduo de forma orgânica e depois culturalmente deficiente, para a culpabilização da escola, em especial do professor, que não garantiria a equidade escolar, sem colocar ênfase à etapa transitória dos estudos, a qual indica a desigualdade social como fator primordial na análise e explicação do fenômeno. Esse estranhamento se dá principalmente porque são abundantes as evidências, tanto em trabalhos quantitativos quanto qualitativos, de que o nível socioeconômico e cultural das crianças tem grande explicação no desempenho destas na escola.

Assim, nossa intenção neste capítulo é problematizar a questão a partir dos dados empíricos, discutindo as evidências acerca da relação entre os aspectos externos à escola, de seu entorno social, e o desempenho escolar dos estudantes.

6.1 Relação entre o entorno social e o desempenho escolar: as escolas pesquisadas

Observando a influência das diferenças socioeconômicas e culturais no desempenho escolar, constatamos que estes fatores devem compor a análise

explicativa da diferença de desempenho cognitivo medido pelos testes padronizados. Não considerá-las significa, em muitos casos, avaliar positivamente o trabalho de uma escola, muitas vezes a classificando como eficaz em detrimento das outras, sendo que como única e verdadeira diferenciação está o fato de possuir alunos de maior capital socioeconômico e cultural em relação às outras (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Corroborando esta análise, estudos como os de César; Soares (2001), Ferrão; Fernandes (2001), Freitas *et al.* (2004), Freitas (2007a), Soares (2004) e Soares; Andrade (2006) explicitam que não podemos tomar a escola de forma isolada de seu contexto social na análise do desempenho educacional de seus estudantes, não sendo possível negar a alta correlação entre o desempenho médio final dos diferentes grupos com sua origem socioeconômica e cultural. Aspecto evidente nos resultados das escolas pesquisadas quando fazemos a correlação entre Índice Socioeconômico (ISE) e desempenho em Leitura ao final de cada ano escolar da primeira etapa do Ensino Fundamental (Tabela 10):

Tabela 10: Proficiência em Leitura

	Rede	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Final da 1ª série	112,7	128,1	117,1	104,9	108,5
Final da 2ª série	126,1	141,1	129,7	122,2	118,4
Final da 3ª série	143,9	158,0	148,1	137,4	135,8
Final da 4ª série	156,9	169,0	161,0	153,6	148,5
ISE ⁶⁶	-0,16	0,30632	0,04773	-0,35395	-0,43484

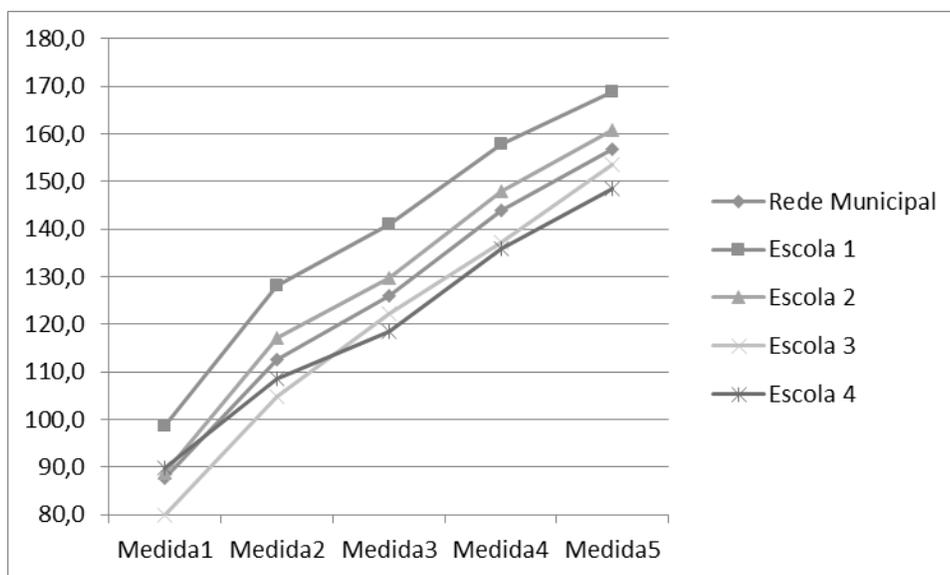
Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados GERES

Todavia, este percurso analítico não basta, não obstante o peso do NSE seja um importante fator explicativo, ele não é o único, como nos alertam os estudos acerca do efeito-escola.

⁶⁶ Variação de 1,5 a -1,5.

Como pudemos observar na Tabela 10, ao olharmos apenas o desempenho médio das escolas ao final dos anos de escolarização, dos anos iniciais do ensino fundamental, e cruzarmos com seus dados de NSE, veríamos a comprovação da tendência do desempenho espelhar o NSE, todavia perderíamos importantes informações que possibilitam uma análise mais ampla do problema.

Gráfico 5: Curva de crescimento da proficiência em Leitura



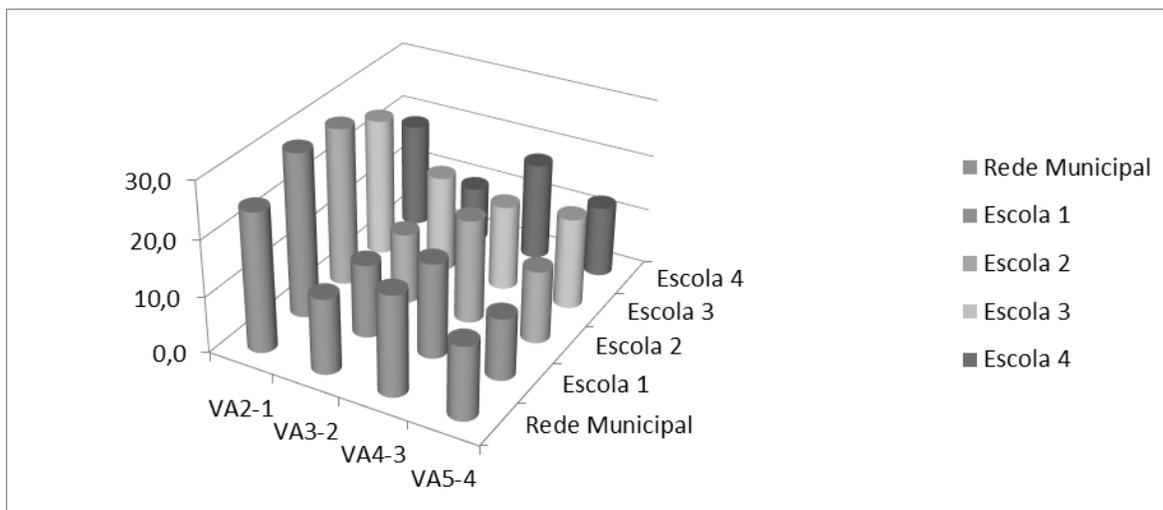
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados GERES

Embora observado ao final de cada ano que o desempenho espelhe de forma linear a relação entre NSE e resultados cognitivos, no gráfico 5 podemos perceber que a curva de crescimento da proficiência não se comporta de forma linear, indicando processos que influenciam o desenvolvimento das crianças nas habilidades testadas.

A diferença entre as escolas fica ainda mais evidente quando olhada a partir do valor agregado (VA) entre os anos de escolarização, como podemos notar no gráfico 6. Há diferenças significativas entre as escolas durante o período avaliado, sendo que o VA nos diferentes anos não apenas se diferencia em relação à linearidade encontrada quando comparamos apenas os resultados finais de proficiência ao final dos diferentes anos em relação ao NSE das escolas, como também seu ganho não é contínuo. Ou seja, nos diferentes anos os ganhos nas

escolas se manifestam de forma singular, havendo anos em que determinadas escolas agregam mais e outras menos.

Gráfico 6: Valor agregado medida a medida em Leitura



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados GERES

Outro aspecto importante a destacar é que não somente há diferença de ganho ano a ano entre as escolas, como isso também ocorre ao analisarmos individualmente cada uma das instituições. Na Tabela 11, verificamos de forma mais clara este movimento e podemos notar que o valor agregado durante o período oscila durante os anos dentro de uma mesma escola. Por exemplo, se olharmos para o total agregado entre a primeira e a última medição (VA5-1), observaremos que a Escola 3 é aquela que mais agregou, porém isso não se manteve durante todos os anos, sendo que no primeiro ano de escolarização (VA2-1) ela apresentou valor agregado dentro da média do município e no terceiro (VA 4-3) abaixo da média.

Tabela 11: Valor Agregado onda a onda em Leitura

	Rede	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
VA2-1	24,8	29,4	28,4	24,8	18,7
VA3-2	13,4	13,1	12,6	17,3	9,9
VA4-3	17,8	16,9	18,4	15,2	17,4
VA5-4	13,0	11,0	12,9	16,2	12,6
VA 5-1	69,0	70,3	72,3	73,5	58,7

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados GERES

Nota-se um movimento dentro das escolas dificilmente perceptível, exceto se olhado de forma longitudinal, o que para nossa análise é extremamente importante já que podemos concluir que embora haja, sem qualquer dúvida, grande influência do NSE no desempenho escolar, isso não significa uma diferença cognitiva que impeça esses alunos de aprender. Evidência que, embora não dispensemos a análise da defasagem inicial que é, sem dúvida, essencial para compreender o desempenho escolar dos estudantes, traz a necessidade do olhar para os possíveis fatores que influenciam esta aprendizagem durante os anos de escolarização.

Nesse sentido, pontua Zago (2011, p. 77):

[...] é importante reafirmar o peso importante das condições econômicas culturais e sociais na definição dos resultados e futuro escolar, porém, conforme já foi observado, esta relação não se dá de forma mecânica ou determinista. As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda e capital cultural, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência escolar e à construção de um percurso escolar, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações de sucesso ou fracasso escolar.

Nesta perspectiva, buscamos compreender o que ocorre durante a frequência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isolando a defasagem de aprendizagem anterior ao período de escolarização a partir da medição inicial da proficiência do aluno ao entrar na escola, como fazem os estudos de efeito-escola, sem, todavia, focalizar o aparato escolar apenas, como fazem os pesquisadores desta linha. O que se pretende é compreender como alguns condicionantes externos à escola continuam afetando o desenvolvimento das crianças.

Como pudemos ver a partir dos dados analisados no capítulo anterior, os resultados de nossa pesquisa evidenciam que alguns aspectos aparecem como atuantes em algumas escolas e se associam a resultados mais ou menos positivos em cada uma delas.

Utilizando o termo *cunhado* na perspectiva do AVEO – Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades (KAZTMAN, 1999a; FLORES, 2008), podemos dizer que alguns fatores agem como ativos na trajetória educacional de determinados grupos de estudantes e outros não. É o caso da escolha da escola pelas famílias que aparece como ativo nas três escolas de maior desempenho, mas não na Escola 4 cuja população atendida, na estrutura de oportunidades educacionais do bairro e pelas condições objetivas desfavoráveis em que vivem, ainda que queiram, não possuem a possibilidade efetiva da escolha. As famílias dessa escola não têm opções no entorno social em que habitam e não conseguem mobilizar recursos para procurar outra instituição mais distante do local de moradia, figurando entre as razões da (não) possibilidade de escolha tanto as diferenças socioeconômicas e culturais das próprias famílias, quanto as condições do entorno social.

Como destaca Zago (2011, p. 68) acerca das diferenças entre as famílias:

[...] As oportunidades diante da escola são desigualmente distribuídas tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento.

Outro aspecto bastante marcante são os fatores externos apontados como influenciadores positivos no desempenho escolar das crianças, como a ajuda nas tarefas escolares ou a possibilidade de mobilizar bens (computador, cursos, aulas particulares etc.) para auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem, o que nas Escola 1 e Escola 2 se destaca de forma positiva e nas Escola 3 e Escola 4 menos positiva.

Outra importante indicação é a influência do bairro, a qual é vista pelos sujeitos como um ativo para os estudantes que moram em localidade com melhor estrutura urbana, socioeconômica e cultural, já que podem vivenciar relações

positivas e oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento e passiva para aqueles que, pelo contrário, têm nesta influência uma ação que limita seu horizonte formativo e seu leque de oportunidades. Aspecto visto como positivo na Escola 1, positivo apenas para o bairro em que a escola se situa e não para os demais de sua abrangência nas Escola 2 e Escola 3 e negativo na Escola 4.

De forma geral, e associando à análise outras dimensões analíticas apresentadas no capítulo anterior, podemos perceber uma tendência a observar que o entorno social exerce influência no cotidiano da escola e mais especificamente nos alunos, podendo refletir no desempenho escolar desses.

Parece haver uma percepção semelhante à noção de efeito vizinhança em que “[...] o local de moradia dos indivíduos, assim como as características da população, poderia influenciar as chances dos mesmos adotarem determinados comportamentos, sejam eles virtuosos ou não” (SALATA; SANT’ANNA, 2010, p. 98), sendo que em nossa análise são especificamente observados os comportamentos e atitudes voltados à escola e nas relações dentro e em função dela.

Como podemos observar no Quadro 7, alguns fatores se manifestam em umas e não em outras escolas e outros, embora presentes em todas as escolas, se apresentam de forma diversa e, em consequência, influenciam de forma diferente.

Quadro 7: Similaridades e Diferenças entre as escolas pesquisadas – alguns aspectos

Aspectos	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
<i>1 Diferença entre bairros atendidos pela escola</i>	Todos os bairros atendidos pela escola são vistos como em boas condições.	Bairro da escola em boas condições diferente dos demais do entorno.	Bairro da escola em boas condições diferente dos demais do entorno.	Bairro da escola em boas condições diferente dos demais do entorno.
<i>2 Valorização da escola</i>	Semelhante ao modelo escolar.	Semelhante ao modelo escolar.	Diferente do modelo escolar.	Diferente do modelo escolar.
<i>3 Abertura da escola ao entorno</i>	Escola aberta tanto em momentos de festas, quanto no cotidiano .	Escola aberta no cotidiano, mas resistente a festas.	Escola com entrada cotidiana dificultada, mas com festas abertas e aberta aos finais de semana para oficinas.	Escola com entrada cotidiana dificultada, mas com festas abertas.
<i>4 Participação da família</i>	Participação ativa no CE, na CPA e em diferentes comissões.	Participação ativa na CPA.	Sem participação ativa nas instâncias da escola.	Sem participação ativa nas instâncias da escola.
<i>5 Expectativa positiva em relação ao futuro dos alunos</i>	Mais positiva em todos os segmentos.	Mais positiva em todos os segmentos.	Mais positiva entre pais/responsáveis e alunos.	Não positiva em todos os segmentos.
<i>6 Auxílio nas tarefas para casa</i>	Pais/responsáveis auxiliam os filhos nas tarefas.	Pais/responsáveis auxiliam os filhos nas tarefas.	Pais declaram que às vezes não sabem o conteúdo para auxiliar os filhos.	Pais declaram que às vezes não sabem o conteúdo para auxiliar os filhos.
<i>7 Bairro como fonte de influência</i>	Bairro visto de forma positiva.	Bairro da escola visto de forma positiva em detrimento dos do entorno.	Embora visto de forma mais positiva que os bairros do entorno, os sujeitos não o percebem como fonte de oportunidades positivas para o desenvolvimento dos alunos.	Bairro visto de forma negativa.
<i>8 Bens materiais, culturais e oportunidades positivos ao desenvolvimento escolar.</i>	Citada a existência de bens materiais, culturais e oportunidades mais positivos ao desenvolvimento escolar.	Citada a existência de bens materiais, culturais e oportunidades mais positivos ao desenvolvimento escolar.	Os bens materiais, culturais e oportunidades não são citados com frequência.	Os bens materiais, culturais e oportunidades não são citados com frequência.
<i>9 Escolha da escola pelas famílias</i>	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	Ausência de escolha.
<i>10 Rede de apoio</i>	Relação mais fácil com a rede de apoio (demandas atendidas).	Relação mais fácil com a rede de apoio (demandas atendidas).	Relação mais direta com a área da saúde.	Relação mais difícil com a rede de apoio.
<i>11 Auxílio externo especializado</i>	Menção a auxílio externo especializado (aulas particulares, profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo)	Menção a auxílio externo especializado (aulas particulares, profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo)	Menção a auxílio externo especializado somente em atividades em ONGS.	Menção a auxílio externo especializado somente em atividades em ONGS.
<i>12 "Tutoria" à família por parte da escola</i>	A escola promove "tutoria" à família em como auxiliá-la.	A escola promove "tutoria" à família em como auxiliá-la.	A escola promove "tutoria" à família em como auxiliá-la.	A escola promove "tutoria" à família em como auxiliá-la.

Como podemos ver sintetizado na Figura 10, a seguir, na esfera das similitudes (parte superior do quadro, em azul) ou das diferenças (parte inferior do quadro, em vermelho) as Escola 1 e Escola 2 têm um grande número de aspectos similares, enquanto a Escola 3 ora se assemelha às Escola 1 e Escola 2, ora à Escola 4 e a Escola 4 se diferencia quase em todos os aspectos das Escola 1 e Escola 2, tendo como similaridade com a Escola 1 apenas dois aspectos (3- somente as festas abertas à comunidade e 12 - a “tutoria” feita à família) e uma similaridade com a Escola 2 (12), sendo necessário explicitar que o item 12 é comum a todas as escolas e está diretamente ligado ao modelo de socialização da escola discutido na temática acerca das atividades vivenciadas fora da escola.

Figura 10: Similaridades e Diferenças entre as escolas pesquisadas – alguns aspectos

Similaridades (=)			
1-4 (=) 3 (Abertura para festas); 12	1-3 (=) 3 (Abertura em festas e aos finais de semana); 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 9; 12	2-4 (=) 12	2-3 (=) 1; 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 9; 12
1-2 (=) 2; 3 (abertura cotidiana); 4 (Na Escola 2 a CPA); 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12		1-2 (≠) 1; 3 (Escola 2 tentando promover abertura em eventos); 4 (A Escola 1 tem mais espaços de participação).	
3-4 (=) 2; 3 (Abertura cotidiana dificuldade e abertura para festas); 4; 6; 8; 10; 12		3-4 (≠) 1; 3 (Escola 3 além das festas tem atividades aos finais de semana); 5; 7; 9	
2-3 (≠) 2; 3; 4; 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 6; 7; 8; 10; 11	1-3 (≠) 2; 3 (Escola 3 com abertura cotidiana dificultada); 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11	2-4 (≠) 1; 2; 4; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11	1-4 (≠) 1; 2; 3 (Escola 4 promove abertura em festas); 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11
Diferenças (≠)			

Podemos observar que tanto as características do entorno social quanto da escola e sua relação vão compondo um cenário de maior ou menor sucesso escolar, o qual foi tomado a partir do desempenho, mas que, para uma análise mais ampla e fidedigna da questão, não se limitaria a ele.

As características das famílias, as condições estruturais do entorno da escola e da própria instituição e a relação estabelecida entre os sujeitos se apresentam como favoráveis ou desfavoráveis no cenário do desenvolvimento cognitivo dos alunos, influenciando as reais possibilidades de configuração de superação ou não de algumas dificuldades/limites iniciais a partir do cotidiano vivenciado nas/pelas escolas e nas/pelas famílias.

Neste sentido, não apenas temos as condições do entorno social influenciando o fosso de entrada entre as crianças (diferença de conhecimentos na chegada à escola) que se mantém durante o processo de escolarização (se não olharmos de forma processual, olhando apenas para a proficiência final), como a partir dos fatores externos que continuam incidindo, estes grupos sofrem influência dessas condições durante todo o período de escolarização.

Como pudemos observar, a escola será influenciada tanto pelas características estruturais do espaço onde está localizada, quanto por aquelas dos sujeitos ali presentes, já que não somente os modelos sociais atuantes no entorno social, mas também a geografia de oportunidades neste disponível acarretarão efeitos às instituições e ao trabalho desenvolvido nelas.

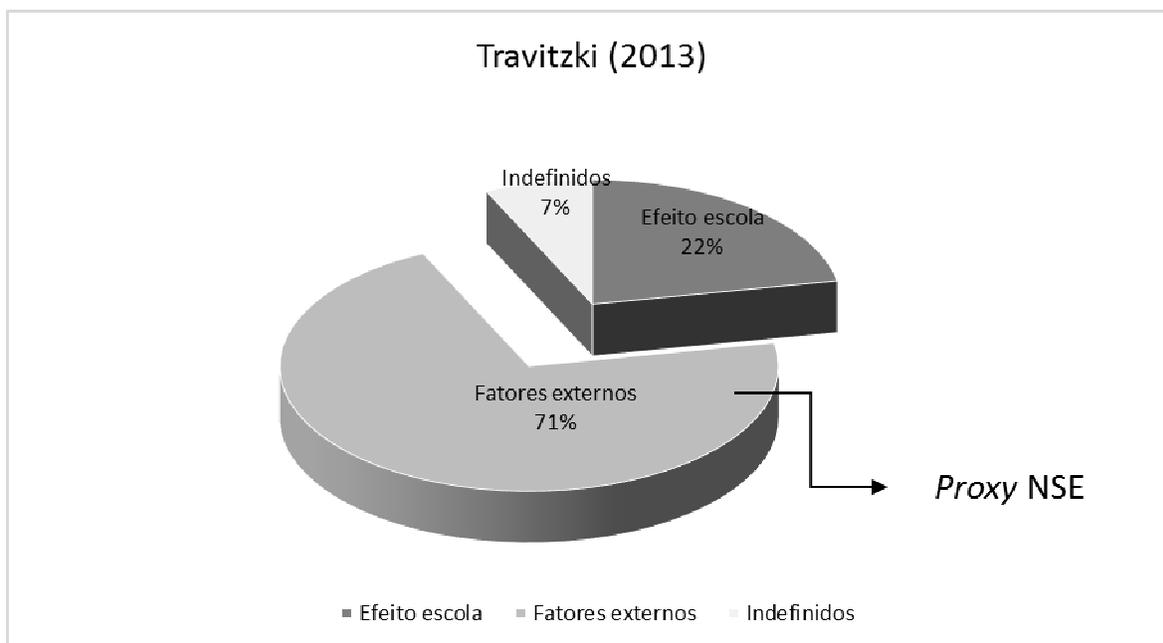
Nossos dados parecem confirmar a indicação da literatura de que escolas segregadas em territórios com problemas estruturais acabam não conseguindo fazer um trabalho que possa romper completamente com as condições desfavoráveis do seu entorno social, como é o caso da Escola 4 que em todos os aspectos analisados possui as condições menos favoráveis e os resultados menos promissores.

Observando especificamente a Escola 3, vemos que ela é a mais intrigante das quatro escolas pesquisadas. Ainda que localizada em zona de vulnerabilidade absoluta e com baixo NSE das famílias, é a de maior valor agregado tomando a média dos quatro anos de medição do projeto GERES.

Constatação que, ao ser analisada de forma mais ampla e à luz dos dados obtidos, nos leva a ponderar que este aspecto deve ser observado juntamente com as evidências de que é uma escola de alto prestígio em sua região, localizada em um bairro mais consolidado e escolhida em detrimento de outras por muitas famílias, cuja expectativa em relação ao futuro dos alunos é positiva, assim como, com atividades abertas à comunidade e com um corpo docente aparentemente sem alta rotatividade, como é aquela da Escola 4. Evidências que não explicam completamente o fenômeno, para o que teríamos que investir um pouco mais na análise específica da escola e de seus processos cotidianos, aprofundando e ampliando as dimensões e aspectos estudados. Aproximação que, infelizmente, foge do escopo deste trabalho.

A partir dessa observação e retomando nossos dados, um aspecto extremamente relevante na análise da realidade pesquisada é que espaços aparentemente homogêneos (mesma zona de vulnerabilidade social) possuem grande heterogeneidade em seus fatores externos, impactando de forma distinta a educação e assim o desempenho escolar dos alunos. Fatores que normalmente aparecem sintetizados pela *proxy* NSE, como esquematizamos na figura a seguir, e que vimos se manifestar tanto pelas especificidades dos bairros vizinhos; pelo acesso à Geografia de Oportunidades Educacionais local e pela organização das famílias e do entorno social, quanto pela relação estabelecida entre a escola e seu entorno.

Figura 11: Peso dos fatores externos no desempenho médio das escolas



Fonte: Elaboração do autor a partir dos resultados de Travitzki (2013).

Todavia, é importante destacar que embora seja mais recorrente a utilização do termo NSE, quando falamos na relação dos fatores externos e do desempenho dos estudantes estamos, na verdade, assumindo que há uma correlação entre a pobreza e o mau desempenho escolar. Não por falta de aptidão pessoal, mas por diferenças socioeconômicas e culturais que implicam em menores chances de sucesso aos estudantes mais pobres em uma instituição que valoriza determinados modos de socialização e formas de conhecimento em detrimento de outros.

Podemos concluir, a partir dos dados ora analisados, que os fatores externos fortemente influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a *proxy* NSE, ainda que isolados pela medição de entrada, continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, o que chamaremos aqui de dupla incidência. Ou seja, mesmo isolando o NSE na entrada e buscando compreender as variáveis atuantes durante o processo, existem fatores externos que continuam a exercer influência, seja de forma “pura” nas condições concretas de vida em que se encontra a escola e seu entorno social, seja de forma

“associada” na manifestação da relação do entorno com a escola, em que, a partir da configuração da relação, ações vão sendo implementadas e permitem influência positiva ou negativa no desenvolvimento do trabalho escolar, aspectos que acabam incidindo na aprendizagem das crianças e assim em seu desempenho nos testes padronizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando analisar como diferentes desempenhos escolares se relacionam aos fatores externos à escola, o trabalho objetivou investigar o entorno social das instituições, buscando identificar os aspectos desse espaço que influenciam o desempenho dos alunos na visão dos sujeitos envolvidos.

A investigação teve como delimitação principal a tentativa de uma análise que ultrapassasse a focalização na unidade familiar, abarcando mais amplamente o entorno social em que as escolas se localizam, de forma a identificar também aspectos exteriores às famílias que, na visão dos sujeitos, influenciam o desenvolvimento das crianças durante o processo de escolarização.

Nossa abordagem permite perceber o fenômeno de forma mais ampla, analisando o entorno social, tomado em diferentes estudos como território, vizinhança ou contexto socioeconômico e cultural, sem, todavia, desconsiderar a especificidade das famílias. O que ajuda no entendimento da questão a partir da compreensão dos mecanismos de produção e reprodução de desigualdades sociais por meio da escola, as quais, como confirmado na investigação, passam pela dimensão territorial e têm nela importantes elementos de análise para além da estrutura urbana em si.

O exame dos dados do GERES nos permite afirmar que tanto é verdadeira a observação de que o nível socioeconômico (NSE) está relacionado à proficiência dos alunos nos testes padronizados, quanto que a relação não é a mesma ao tomarmos os ganhos medidos em valor agregado (VA). Tanto são diferentes a escola de maior proficiência final no quinto ano e a que agrega mais durante os quatro anos avaliados, quanto a instituição que agrega mais não tem um comportamento constante durante os anos, havendo diferença de ganho ano a ano entre as escolas, assim como diferença de ganho na análise da mesma instituição nos anos.

Aspecto que, como já apontamos no capítulo VI, mereceria ainda mais aprofundamento observando especificamente a Escola 3, a qual, mesmo

localizada em zona de vulnerabilidade absoluta e com baixo NSE das famílias, é a escola de maior VA, tomando a média dos quatro anos de medição do projeto GERES. Ainda que tenhamos hipóteses, a realidade necessita de uma nova investigação, já que depende de uma análise específica da escola e de seus processos cotidianos, os quais exigem um aprofundando e ampliação das dimensões e aspectos aqui estudados.

Perseguindo nosso objetivo de investigação e a partir das evidências ora apontadas, a pesquisa pôde revelar que, mesmo isolados pela medição do NSE de entrada, os fatores extraescolares continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, interferindo na aprendizagem das crianças e assim em seu desempenho nos testes padronizados. Essa influência, como pudemos discutir, se dá tanto de forma “pura” nas condições concretas de vida em que se encontra a escola e seu entorno social, quanto de forma “associada” na manifestação da relação do entorno com a escola.

As evidências da pesquisa revelam que sob a *proxy* NSE temos diferenças tanto de âmbito material, quanto simbólico: posse de bens, possibilidade de um ócio produtivo, frequência a cursos e atividades educativas extraescolares de diversas naturezas, modelo de socialização, possibilidade de acompanhamento das atividades escolares das crianças por parte dos adultos, perspectivas voltadas à escolarização e papel desta no futuro dos filhos, exercício de escolha e participação na escola, dentre outras.

Essas diferenças são percebidas pelos sujeitos como potencialidades ou limitantes do trabalho pedagógico, sendo as condições desfavoráveis em que vivem alguns alunos associadas a problemas enfrentados pela escola, em especial os de desenvolvimento cognitivo e comportamental dos estudantes.

Constatamos que algumas escolas possuem alunos com condições menos favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho, como muitas vezes estas instituições não oferecem ações que poderiam fazer frente a estas condições desfavoráveis, como é a tentativa da Escola 3 de abrir aos finais de semana para oficinas não apenas se tornando uma possibilidade dentro de um território sem

maiores opções, como geradora de práticas favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

Em relação a essas ações e pensando especificamente na possibilidade de participação do entorno social nas escolas, embora todas as escolas se percebam abertas ao entorno e promotoras de participação, esta acontece de forma desigual havendo importantes diferenças entre elas.

Nessa dimensão não encontramos um mesmo padrão de abertura, assim como as iniciativas para que esta participação ocorresse apresentaram-se desiguais, sendo notável a indicação da dificuldade de estrutura organizacional para promover tal participação, tanto pela falta de funcionários, de possibilidade de trabalho aos finais de semana quando as famílias e moradores do bairro podem estar na escola, quanto pela própria realidade vivenciada na escola que dificulta a adoção de novas abordagens/atividades. Estes impeditivos foram mais intensamente colocados quanto maior a vulnerabilidade social do entorno da escola.

Todavia, essa constatação por parte dos profissionais da dificuldade/impossibilidade de ações mais frutíferas não deve ser confundido com a falta de desejo de fazer melhor também dentro de condições menos favoráveis. Como destaca Navarro (2004, p.86, tradução nossa) e observamos no caso da Escola 4 em que temos vários depoimentos de profissionais almejando fazer mais e melhor, mas percebem-se impossibilitados pela realidade que enfrentam.

Estas escolas – seus professores e diretores – evidentemente aspiram ser escolas eficazes no sentido dado pela literatura a este termo, porém no exercício racional de conciliar suas aspirações (convicções, representações) com as condições objetivas de operação (o bairro em que se situam, os recursos com que contam, o capital cultural de seus estudantes etc.), reinterpretam suas aspirações para fazê-las coerentes com sua leitura do meio em que cotidianamente se desenvolvem.

Colaborando para esta análise e tomando para o debate a questão da educabilidade, observamos que a garantia das condições de educabilidade estão diretamente relacionadas à falta da garantia dos direitos sociais pelo Estado, como discutido no capítulo V, a qual é potencializada pela grande desigualdade social

que facilita o acesso a bens e serviços propícios ao desenvolvimento escolar para uma parte da população, mas não para outra.

Nesta perspectiva e dialogando com as discussões do AVEO (Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades) e do Efeito Vizinhança, nossos achados confirmam que tanto a própria geografia de oportunidades educacionais disponível no entorno social, quanto os modelos sociais presentes são fortes influenciadores do desempenho escolar dos alunos. A possibilidade de escolha da escola pela família, da oferta de serviços complementares no bairro e da natureza do ócio ali vivenciado pelas crianças, assim como as relações estabelecidas no entorno social e em relação à escola e a expectativa depositada no futuro das crianças e no papel da escola na sua construção foram identificados como importantes pontos de análise.

Nesta lógica, estar localizada em uma determinada região e não em outra, em um determinado bairro desta região e não em outro, atender determinados níveis sociais e não outros, são fatores que influenciam enormemente não apenas a atuação da escola (as atividades que pode desenvolver, como vê potencialmente o público atendido e assim o que dele espera), como a predisposição da população em relação ao trabalho desta instituição (a proximidade com o modelo escolar, o valor atribuído à sua função social e o maior ou menor investimento nas atividades desenvolvidas e valorizadas por ela).

Estas evidências ficam claras, por exemplo, quando vemos que, ainda que localizadas em Zonas de Vulnerabilidade Absoluta, as Escola 2 e Escola 3 têm uma configuração diferente tanto do bairro da escola em si, quanto da população atendida em relação à Escola 4. Aspectos marcados tanto pelos bairros de localização das primeiras serem mais consolidados no espaço urbano do município, quanto pelo exercício da escolha do estabelecimento escolar praticado entre as famílias das Escola 2 e Escola 3, mas inexistente mesmo em termos de possibilidade pela estrutura de oportunidades educacionais da região entre as famílias da Escola 4.

Nossos achados nos permitem afirmar, todavia, que o exercício da escolha pelas famílias nem sempre se dá dentre as possibilidades disponíveis na estrutura

de oportunidades educacionais do próprio bairro, sendo conhecidas as ações por parte dos pais/responsáveis para burlar a regra de matrícula estipulada pelo sistema de ensino municipal (área de abrangência da escola por geoplanejamento), o que, todavia, não pode ser considerado como frequente, sendo o mais comum que determinadas famílias optem pelas “melhores” escolas dentro de sua região, aspecto que acaba por gerar a segregação escolar.

Baseados em nossos dados podemos reforçar a indicação da literatura de que a escolha do estabelecimento pelos pais é um importante fator de análise acerca do desempenho escolar médio dos alunos. Isso porque verificamos que algumas escolas, como é o caso das Escola 1, Escola 2 e Escola 3, não só contam com alunos provindos de seus bairros, percebidos como melhores em termos socioeconômicos, estruturais e culturais, como ao atenderem crianças dos bairros mais carentes estão, muitas vezes, atendendo famílias “diferenciadas”, já que podem ser lidas como aquelas que percebem de maneira específica o sistema escolar e a partir disso exercem a escolha para mudar e/ou melhorar as oportunidades e perspectiva de futuro de seus filhos⁶⁷.

Evidenciou-se que, dentro da geografia de oportunidades educacionais existentes, as escolas melhor avaliadas de forma informal pela população e profissionais são aquelas procuradas pelas famílias com modelo de socialização mais parecido com o da escola. Fato que gera certa segregação escolar a partir da seleção não oficial dos alunos de algumas instituições, colaborando para o ciclo vicioso de as “melhores” escolas serem procuradas pelas “melhores”⁶⁸ famílias, mantendo-se como tal exatamente por receberem os filhos dessas.

Aspecto que recoloca a provocação de “o que gera o quê”: seriam as escolas “melhores” por receberem os filhos das “melhores” famílias, ou as “melhores” famílias procurariam determinadas escolas porque essas são as “melhores”?

⁶⁷ A escolha por parte das famílias (e da escola) é um importante fator de segregação escolar que tende a aumentar as desigualdades. Em decorrência disso, destacamos que somos contrários às políticas de “*school choice*”, “*voucher*” e “*charter schools*” as quais favorecem a segregação escolar e, assim, a reprodução das desigualdades sociais.

⁶⁸ Utilizamos os termos “melhores” e “piores” entre aspas por serem usados ironicamente como reflexo de uma avaliação informal da escola e da família, em que as escolas com melhor desempenho e disciplina seriam as “melhores”, assim como as famílias de maior NSE e com modelo de socialização mais próximo ao da escola poderiam receber o mesmo título.

Esta é a indagação para a qual não nos propusemos dissertar, mas que certamente recoloca o problema da efetivação da desigualdade já na entrada do sistema educacional.

Colaborando para esta análise e confirmando a pesquisa realizada pelo CENPEC (2011), nossos dados indicam potencial divisão entre as escolas que recebem os “bons alunos” e aquelas que recebem os de mau desempenho, o que evidencia a possibilidade de uma intensificação da segregação escolar em função da escolha. Evidência observada em nossa pesquisa a partir da escolha pela família, mas que tem no relato do Gestor 1 da Escola 1 analisado no capítulo V importante sinal de uma seleção não oficial também por parte da escola, já que este gestor indica que, embora haja uma lista organizada a partir do critério de georreferenciamento, há casos em que algumas crianças de bairros mais distantes são matriculadas em detrimento de outras de bairros mais próximos. Aspecto que acreditamos deva ser objeto de investigação de novas pesquisas por ser em si indicador de um forte mecanismo de reprodução das desigualdades sociais via segregação escolar.

A escolha exercida ou não pelas famílias está, assim, bastante vinculada às possibilidades destas a partir da posse, ou não, de ativos materiais e imateriais. O modelo mais ou menos próximo ao almejado pela escola se relaciona às possibilidades de eleição do estabelecimento, assim como à probabilidade de sucesso dos filhos.

Esse modelo de socialização emergiu em nossos dados a partir de diferentes aspectos, dentre os quais poderíamos destacar a questão da valorização da escola pela família e das expectativas acerca do futuro dos alunos.

Nossos achados revelaram que quanto mais vulnerável o entorno social atendido pela escola menos positivas são as expectativas acerca do futuro das crianças, assim como, na visão da instituição, menos presente está a valorização da escola pela família.

Entre os profissionais da escola há uma compreensão geral de que bairros com estrutura melhor, em termos de serviço público e lazer, e com maior número de pessoas com certo padrão sociocultural favorecem a vivência de oportunidades

que possibilitam a construção de determinados valores e, em especial, a valorização da escola, assim como de determinadas perspectivas para a vida. Bairros com pior infraestrutura urbana e maior concentração de pessoas com baixo capital cultural, assim como com maior atuação de traficantes e criminosos, acabam restringindo o repertório ao qual os mais jovens acessam.

Todavia, se por um lado realmente nas escolas com entorno social menos vulnerável há uma expectativa de futuro mais positiva entre todos os segmentos entrevistados, assim como nas declarações dos profissionais maior valorização da escola pelas famílias, por outro esta “desvalorização” da escola nos entornos mais vulneráveis não se confirma na fala dos Pais/Responsáveis, já que unanimemente reiteram a percepção da importância da escola e dos estudos na vida dos filhos.

Verificamos que esta maior valorização almejada pela escola está associada ao acompanhamento escolar dos alunos pelas famílias, possibilidade ligada diretamente ao lugar sociocultural ocupado por elas, em que algumas delas têm os elementos necessários para prover este acompanhamento (conhecimento e tempo essencialmente), enquanto outras não podem fazer frente às exigências da escola.

Constatação que nos remete à verificação de que a percepção da escola sobre a população atendida, assim como da população acerca do lugar ocupado por esta instituição e suas atividades em seu cotidiano não passam por uma lógica única, havendo confronto entre o modelo de socialização escolar e o modelo de socialização familiar, cuja proximidade coloca algumas famílias em vantagem em relação às outras.

É interessante destacar que nas escolas pesquisadas a análise não é homogênea, tanto por algumas receberem crianças de outros bairros que não somente o de localização da escola (Escola 1, Escola 2 e Escola 3), quanto por algumas terem em seu bairro uma realidade diferente da dos demais atendidos por ela (Escola 2 e Escola 3)⁶⁹.

⁶⁹ É importante lembrar que a abrangência da escola (e assim seu entorno social) é mais ampla que o próprio bairro em que se localiza e, muitas vezes, é dividida com outras escolas próximas.

Nossa pesquisa de campo revela assim que mesmo em mesma zona de vulnerabilidade social (territórios aparentemente homogêneos) há grande heterogeneidade tanto de estrutura, quanto de vivências e situações que impactam diretamente o processo de escolarização das crianças. O que ressalta a impossibilidade de tomarmos estudos de escala macro para a avaliação definitiva e proposição de ações específicas que visem conhecer e intervir na realidade local, já que isso poderia acarretar uma avaliação da escola que não condiz com o trabalho desenvolvido por ela, implicando em proposições iguais para realidades muito diferentes.

Na visão dos sujeitos, a influência da organização das famílias e do entorno social em que vivem se dá tanto a partir da convivência com pessoas mais escolarizadas, com posse de bens materiais e culturais mais positivos ao desenvolvimento escolar, cuja crença na importância da escola para o desenvolvimento do indivíduo e de suas pretensões de futuro se materializa como incentivo aos jovens, quanto pela vivência em bairros mais estruturados e de atividades extraescolares que favoreçam os processos de escolarização, podemos inferir que esta influência materializa-se na garantia, ou não, em dependência da realidade vivida, das condições de educabilidade das crianças, as quais favorecem ou dificultam o trabalho da escola.

Tanto a influência da família quanto a do bairro são vistas como ativos ou passivos do desenvolvimento escolar, sendo a vivência nos diferentes espaços apontada como potencializadora, ou não, de um maior “aproveitamento” da oportunidade educacional que, especialmente em entornos menos favorecidos, se dá pela existência, na estrutura de oportunidades do bairro, de outras instituições que possam apoiar a criança em seu desenvolvimento, garantindo seus direitos sociais básicos e melhorando assim suas condições de educabilidade.

Isso porque constatamos que o problema enfrentado pelas escolas com entorno social menos estruturado não se limita à dificuldade familiar para prover as condições de educabilidade favoráveis ao desenvolvimento de seus filhos na escola, se ampliando ao estarem localizadas em um território com uma rede de apoio provida pelo Estado pouco eficiente.

A análise das escolas pesquisadas mostra que o acesso a essa rede é desigual e aparentemente relacionado às condições do entorno social das escolas. Evidência que se torna ainda mais significativa ao tomarmos a realidade da Escola 4 em que constatamos a existência de famílias com dificuldade para garantir tanto as condições básicas de vida de seus filhos, quanto o atendimento especializado para eles, na qual o fato de a escola precisar lidar com as diversas necessidades de seus alunos sem poder contar com o trabalho de outras instituições limita o enfrentamento dos problemas.

Nossas evidências apontam para a potencialidade da efetivação de um espaço de interação das diferentes instituições dentro da estrutura objetiva de oportunidades existente no bairro, a qual favoreceria a garantia das condições básicas para que as crianças se desenvolvam adequadamente (condições de educabilidade).

Relacionando esta constatação ao papel da escola em nossa sociedade, observamos a contradição de tentar fazer esta instituição trabalhar para a garantia da igualdade social quando, por princípio, é uma instituição voltada para a manutenção de uma determinada estrutura social, como já elucidado por Bourdieu e Passeron (1975)⁷⁰.

Como aponta Mészáros (2008, p.25), uma reformulação significativa da educação necessitaria da correspondente transformação do quadro social no qual “[...] as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Perspectiva já indicada no final da década de 1970 por Guiomar de Mello (1979, p.71), quando apontava que um ensino verdadeiramente democrático seria aquele em que todos pudessem ter acesso em igualdade de condições à escolarização, sendo o problema da democratização do ensino antes de tudo político e não pedagógico, já que “[...] sua solução definitiva está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcende os limites de ação da escola”.

⁷⁰ A escola acaba reproduzindo as desigualdades, já que transforma as desigualdades sociais em desigualdades educacionais no interior da escola, as quais são, novamente, transformadas em desigualdades sociais a partir dos percursos escolares vivenciados.

Todavia, como educadores profissionais, ter consciência dessa realidade não pode se converter em paralisia, como também indicado por Guiomar de Mello (1979). Isso porque ao reconhecermos essa evidência e compreendermos que a escola tem severos limites, não podemos esquecer que, por contradição, ela carrega em si potencialidades de ação, principalmente junto à população mais pobre que tem na instituição, muitas vezes, a única chance de acesso a conhecimentos que lhes permitirão compreender e se posicionar perante o mundo, o que alimenta, conseqüentemente, as possibilidades de luta por uma mudança mais ampla da sociedade e da garantia dos direitos sociais a todos.

Essa compreensão nos coloca um duplo desafio: entender que a escola não pode tudo perante as condições de vida de seus alunos, mas também criticá-la quando utiliza dessa realidade como desculpa para o desenvolvimento de um trabalho aquém do que poderia para garantir uma melhor formação aos seus estudantes. Como ocorre, por exemplo, com as Escola 2 e Escola 3 que utilizam, por vezes, os alunos provindos de outros bairros que não o da escola como justificativa para o baixo desempenho, quando os dados evidenciam que de forma geral estes alunos são, em realidade, pertencentes a famílias que exercem a escolha pela escola e assim se diferenciam das outras ao menos ao reconhecerem na opção por determinada escola um meio de melhoria das chances de sucesso de seus filhos, aspecto diretamente ligado a uma proximidade com o modelo de socialização da escola.

Adentrar esta contradição nos coloca na situação de uma dupla tarefa: lutar pela melhoria das condições para o desenvolvimento do trabalho da escola (incluindo as condições de educabilidade das crianças) e lutar para que estas instituições assumam com responsabilidade o papel social que vislumbramos para elas, não como meras reprodutoras de desigualdades, mas como formadoras de cidadãos conscientes de sua situação e capazes de se posicionar na busca pela melhoria de suas condições de vida, trabalhando com seus alunos reais e não encontrando em suas condições de vida uma desculpa para a inércia.

Compreender a realidade nos permite atuar nela compondo um projeto de desenvolvimento para o país⁷¹, se não de forma definitiva para a transformação almejada, ao menos de forma cada vez mais produtiva para uma formação mais ampla, assim como desmistificadora das falácias liberais que culpabilizam sempre o indivíduo (aluno e/ou professor que não se esforçam o suficiente) pelos resultados negativos.

Isso porque, em tempos de políticas públicas educacionais mais voltadas à mensuração de resultados que à avaliação de processos, em uma perspectiva de culpabilização dos sujeitos como apontam Alavarse, Bravo e Machado (2013), analisar os aspectos do entorno social que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar é importante para recolocar o debate das reais possibilidades das escolas e de seus limites na garantia da melhoria, restritamente, do desempenho dos alunos medido via testes padronizados e, mais apropriadamente, dos patamares de qualidade social ofertados pelos estabelecimentos escolares à população atendida.

Concordamos com Bernal (2009, p.172, tradução nossa) quando evidencia que as políticas públicas devem ampliar seu olhar não esperando, miopemente, que as escolas sozinhas revertam uma realidade que tem alta relação com desigualdades sociais mais amplas:

A vantagem de abarcar as condições sociais para a aprendizagem no momento de planejar recomendações de política social e educativa é tal que evita a tentação de cair na facilidade de atribuir os males sociais e déficits em matéria educativa a defeitos do próprio sistema educativo ou ao pouco esforço que fazem os professores, alunos ou pais de família, assim como à solução mágica a partir da qual se vê o milagre da equidade.

Muitas vezes procura-se compensar os efeitos dos fatores externos com planos de educação compensatória, buscando resolver problemas que são

⁷¹ Atuação que parecia recentemente possível quando da mobilização nacional que envolveu o país de norte a sul para a discussão de proposições para o novo Plano Nacional de Educação (2011/2020) a qual teve na Conferência Nacional de Educação - CONAE uma proposição democrática e coletiva, mas infelizmente desapontou no encaminhamento feito no Projeto de Lei n. 8.035 o qual não apenas não contemplou várias reivindicações expressas no documento final da CONAE, como por vezes as contrariou, como pudemos discutir durante o VI Seminário de Educação Brasileira, cujos debates foram registrados no E-book do evento e nos números 124 e 125 do ano de 2013 da revista Educação e Sociedade.

extraescolares no interior da escola e, na verdade, pouco pode-se fazer. Às vezes, se crê que com novas propostas curriculares, novos projetos e novas técnicas se pode reverter as desigualdades educacionais, quando, como evidenciado pelos nossos dados, a escola não pode tudo. Evidentemente que a escola pode fazer muitas coisas e professores competentes e comprometidos influenciam positivamente o desenvolvimento dos alunos, sendo fonte de enfrentamento da “ineducabilidade” (BONAL; TARABINI, 2010), no entanto já é hora de se reverem as estratégias na busca de aliados em um compromisso/responsabilidade partilhada.

Não temos dúvida da importância e necessidade das instituições de ensino aprimorarem suas ações desenvolvendo projetos e processos pedagógicos que façam frente às condições sociais e econômicas adversas da população que atende vislumbrando sempre altos níveis de qualidade social, entretanto pelos dados da pesquisa não nos furtamos à análise de que o poder público deve fornecer os direitos sociais básicos às famílias, assim como as condições objetivas para que a escola possa trabalhar.

Neste contexto, um aspecto importante a se considerar é como as políticas públicas têm conduzido o processo de avaliação da qualidade da educação brasileira, pois embora avaliar a educação seja fundamental para se ter o panorama de sua realidade e contexto, certamente este processo não se restringe apenas a medidas ou indicadores quantitativos, como vem sendo praticado.

Não se pode ser contra a avaliação da educação pelos poderes públicos, já que por meio dela a escola pode melhorar os seus processos e resultados, porém os achados da pesquisa apontam para a necessidade de um sistema que contemple também as avaliações internas de cada escola a qual inclua, além dos indicadores normalmente adotados, indicadores qualitativos que poderão abarcar a especificidade de cada contexto escolar (FREITAS *et al.*, 2009).

Nossa investigação evidencia a necessidade de as políticas educacionais reconhecerem a diversidade e atuarem localmente sem perder o objetivo mais amplo da igualdade para todos. Objetiva-se a qualidade social da escola, a qual

tem por finalidade uma formação multidimensional dos sujeitos, a fim de que sejam verdadeiramente protagonistas de sua/nossa história.

Evidência que carrega em si a necessidade de uma análise mais ampla do fenômeno, a partir tanto dos fatores internos à instituição (escola) quanto dos externos a ela (entorno social).

Neste sentido, e como já apontamos no capítulo II, pensar os fatores extraescolares para adentrarmos a compreensão das potencialidades e dos limites da construção da qualidade social carrega a necessidade da investigação do entorno social da escola como espaço primordial de eventos que afetam essa construção, sendo essencial a percepção complexa deste espaço tanto como organização física quanto, e essencialmente, de relações sociais, as quais são protagonizadas pelos diferentes sujeitos que o habitam.

Claro que nosso trabalho não finaliza a questão, na verdade ele abre espaço para novas indagações acerca de como as dimensões analíticas ora discutidas impactam o trabalho da escola e quais outras poderiam integrar o quadro de análise da questão. Identificar os aspectos atuantes é uma parte do caminho, entender em que configurações eles atuam, com que enraizamento e a partir de quais mecanismos se tornam mais ou menos positivos para a melhoria do desenvolvimento das crianças é uma outra investigação.

Nos inquieta saber, por exemplo, como os aspectos analisados se comportam frente às políticas públicas de avaliação mais diretas, como é o caso do estado de São Paulo. As ações de premiação ou punição poderiam modificar e/ou interferir na relação da escola com seu entorno social? Seriam essas ações potencializadoras ou inibidoras dos mecanismos aqui analisados?

Não podemos prever as respostas, todavia nos parece claro que os aspectos externos à escola sempre terão que compor quaisquer análises que vislumbrem conhecer ou compreender a realidade escolar e, em especial, o desempenho dos alunos na escola sem o que, e nos referenciando na pesquisa de Travitzki (2013), deixaremos de considerar cerca de 71% dos fatores que compõem o desempenho médio das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO;LD; SERPA, ASP. **Perfil socioeconômico e cultural do bairro de Itapuã em Salvador-BA**, s/d. Disponível em: [http:// www.neer.com.br](http://www.neer.com.br). Acesso em: novembro de 2013.
- AKIYAMA, K. **Estudando a participação**: pais e mães nas escolas. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2001.
- ALAVARSE, OM; BRAVO, MH.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, p. 12-31, 2013.
- ALGEBAIL, MEB. **Um passaporte para a palavra**: a participação nos conselhos escola-comunidade. 180p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2002.
- ALMEIDA, AMF. Educação e estratificação social: a aprendizagem da diferença. **23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1413t.PDF>. Acesso em: janeiro de 2012.
- ALMEIDA, LC. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 123, p. 145-151, 2011.
- ALMEIDA, LC.; BETINI, GA. Consequências do uso de testes padronizados nas avaliações escolares. **VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XII Encontro Estadual da ANPAE-SP**. Campinas, 2012.
- ALMEIDA, LC.; BETINI, GA. **Relatório de pesquisa**: Investigação de produções nacionais sobre a relação entre a escola e seu entorno. LOED, FE-UNICAMP. 2011a (não publicado).
- ALMEIDA, LC.; BETINI, GA. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. In: **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**: Rio de Janeiro, 2011b.
- ALMEIDA, LC.; BETINI, GA. Análise de projetos, programas e políticas públicas na investigação da relação entre escola e entorno. In: **III Seminário Internacional de Gestão Educacional**: Rio Claro, 2011c.
- ALMEIDA, LC.; DALBEN, A. Utilização do IDEB na análise educacional: questões para debate. **IV Seminário de Educação Brasileira - PNE em foco**: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação, Campinas-SP: CEDES, 2013.
- ALMEIDA, LC.; STOCO, S. Espacio urbano y calidad escolar: ¿Una relación posible? **Pedagogia 2011**: Encuentro por la unidad de los educadores. Havana-Cuba: Distribuidora Nacional ICAIC, 2011.
- ALMEIDA; LC; DALBEN, A; FREITAS, LC. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**. N. 125, 2013. (No prelo).
- ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, LCQ. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, LCQ.; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideú: IPPES, 2008. p. 91-118.
- ALVES, F; LANGE, W; BONAMINO, A. A geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In RIBEIRO, LCQ *et al.* (orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
- ALVES, MTG. Dimensões dos efeitos das escolas: explorando as interações entre família e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v 21, n 46, p. 271 – 296, 2010.
- ALVES, MT; SOARES, JF. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**. Campinas, vol. 15, n 1, Junho, 2009.

ALVES, TG; SOARES, JF. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 45, p. 25-58, 2007.

ANDRADE, LT. *et al.* O efeito-vizinhança e o efeito escola na explicação do desempenho escolar. **Resumo expandido – 32º Encontro Anual da ANPOCS**, out. 2008. Disponível em: http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/resumo_trabalho.tpl.php?id_trabalho=1605&PHPSESSID=ac160d430ba847fa45acf61382daaa79 Acesso em: 24 mar. 2009.

ANDREWS, CW. **Fatores promotores da participação da comunidade em escolas públicas**: um estudo dos procedimentos de gestão em escolas da rede municipal de ensino em São Paulo. 164p. Mestrado. USP, 1999.

ARAUJO, MDP. **Escola, criança favelada e processos de socialização**: estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola. 126p. Mestrado. PUC – SP, 2009.

AREDES, APJ. **As Instâncias de Participação e a Democratização da Escola Pública**. 157p. Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Marília, 2002.

ARROYO, MG. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. V 31, n113, p. 1381 – 1416, out/dez, 2010.

BAHIA, NP. **Enfrentando o fracasso escolar**: inclusão ou reclusão dos excluídos? (Tese de Doutorado), 214p., PUC-SP, 2002.

BARBOSA, MLO; SANT’ANNA, MJG. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In RIBEIRO, L C Q et al. (orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, AR.; CODES, AL.; DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **UNESCO: SÉRIE Debates ED**, Nº 03, pp. 1-36, abril de 2012.

BEAUD, S; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: Produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BELLO, M; VILLARÁN, V. Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. In LÓPEZ, N (org.). **De relaciones, actores y territorios**: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2009.

BETINI, MES. **Uma escola em Betel**: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000. Dissertação de mestrado – UNICAMP. 2004.

BICHIR, R; TORRES, H; FERREIRA, MP. Jovens no Município de São Paulo: explorando as relações de vizinhança. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Recife, v.6, n.2, 2005.

BICHIR, RM. Determinantes do acesso à infra-estrutura urbana no município de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, 2009.

BILAC, ED. Gênero, vulnerabilidade das famílias e capital social: algumas reflexões. In CUNHA, JMP *et al.* (orgs.). **Novas Metrôpoles Paulistas** - População, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Vulnerabilidade, 2006.

BONAL, X (org.). **Globalización, educación y pobreza en América Latina**. ¿Hacia una nueva agenda política? Barcelona: CIDOB, 2006.

Bonal, X; Rambla, X. “In the name of globalization” Southern and northern paradigms of educational development. In Dale Roger & Robertson Susan (org.). **Globalization and Europeanization in Education**. Oxford: Symposium Books, 2007.

Bonal, X.; TARABINI, A. **Ser pobre en la escuela**: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. In BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONI, V.; QUARESMA, SJ. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 21 janeiro de 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In Bourdieu, P (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. O espaço dos pontos de vista. In Bourdieu, P (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Z. Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola. In SANTOS, LLCP *et al.* (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República - Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: março de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

BROOKE, N e SOARES, JF. (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, N; BONAMINO, A. **GERES 2005: Razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar**. Rio de Janeiro: Walprint gráfica e editora, 2011.

BROOKS-GUNN, J; DUNCAN, GJ; ABER, L (orgs.). Lessons learned and future directions for research on the neighborhoods in which children live. In BROOKS-GUNN, J; DUNCAN, GJ; ABER, L (orgs.). **Neighborhood poverty: context and consequences for children**. Vol. I. New York: Russell Sage Foundation, 1997c.

BROOKS-GUNN, J; DUNCAN, GJ; ABER, L (orgs.). **Neighborhood poverty: context and consequences for children**. Vol. I. New York: Russell Sage Foundation, 1997a.

BROOKS-GUNN, J; DUNCAN, GJ; ABER, L (orgs.). **Neighborhood poverty: Policy implications in studying neighborhoods**. Vol. II. New York: Russell Sage Foundation, 1997b.

BRYK, AS. *et al.* **Organizing schools for improvement: lessons from Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

BUENO, MRA relação família escola: um diálogo possível? 333p. Mestrado. UFMG, 1994.

CABRITO, BG. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v 29, n 78, p. 178-200, maio/agosto, 2009.

- CAMARGO, RAS. **Expectativas e projeções sobre a escola na favela de Paraisópolis**. 214p. Doutorado. PUC/SÃO PAULO, 2002.
- CAMPINAS. **Lei nº 6.662/91**. Campinas-SP, 1991. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6662.htm>. Acesso em: maio de 2012.
- CAMPINAS. RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008. **Diário Oficial**. Nº 9.402 - Ano XXXVIII. Campinas-SP, 2008.
- CARDOSO, JPBC. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0375.pdf>. Acesso em: maio de 2012.
- CENPEC, **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011.
- CÉSAR, CC.; SOARES, JF. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, jan/dez. 2001.
- CID, GSV. **Segregação urbana e segmentação escolar**: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca. 100p. Mestrado. UFRJ, 2009.
- CODEVILA, ACS. A Relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente. 127p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2009.
- COLEMAN, JS. Desempenho nas escolas públicas. In BROOKE, N e SOARES, J F. (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COLEMAN, JS. *et al.* **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.
- CORBETTA, S. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In LÓPEZ, N (org.). De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2009.
- COSTA, M; GUEDES, R. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v 23, n 1, p. 101-114, 2009.
- CUNHA, JMP *et al.* (orgs.). **Novas Metrôpoles Paulistas** - População, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Vulnerabilidade, 2006a.
- CUNHA, JMP *et al.* A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: CUNHA, JMP *et al.* (Orgs.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. 1 ed. Campinas: UNICAMP, 2006b.
- CUNHA, JMP; JIMENEZ, MA. Segregação e acúmulo de carências: localização de pobreza e condições educacionais na Região Metropolitana de Campinas. In CUNHA, JMP *et al.* (Orgs.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. 1 ed. Campinas: UNICAMP, 2006.
- CUNHA, MB; COSTA, M. O Clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. **32ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos>. Acesso em: abril 2012.
- DANTAS FILHO, RS. Participação, diálogo e confiança: caminhos para a democracia na escola. 206p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- DAVOK, DF. Qualidade em Educação. **Avaliação**. Campinas: v 12, n 3, p. 505-513, Setembro de 2007.
- DIAS, ATT. Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 213p. Doutorado. UNESP/ARARAQUARA, 2009.

ELLEN, IG.; TURNER, M. A. Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence. In: **Housing Policy Debate**, vol. 8, 1997.

FALCÃO FILHO, JLM. **Clima organizacional em escolas de 1º e/ou 2º graus**: uma proposta para diagnóstico. Belo Horizonte - MG: LEMI, 1986.

FERNANDES, ZL. Currículo, escola e comunidade: limites, desafios e possibilidades. 146p. Mestrado. PUC/SÃO PAULO, 2009.

FERRÃO, ME.; FERNANDES, CA escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERRÃO, ME. Eficácia Escolar no Brasil: uma década de estudos. In FREITAS, LC *et al.* (org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: Ensaio contrarregulatórios em debate. Campinas-SP: Leitura Crítica, 2012.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In RIBEIRO, LCQ; KAZTMAN, R (orgs.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, C. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 17, p. 127-132, 2001.

FRANCO, C; BROOKE, N; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 61, Dezembro de 2008.

FRANCO, MLB. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 64-70, 1992.

FREITAS, LC *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, LC *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In GERALDI, C M G; RIOLFI, C R; GARCIA, M F (orgs.). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, LC. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, LC. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, LC. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. de 2005.

FREITAS, LC. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out de 2007a.

FREITAS, LC. **Materialismo Histórico-Dialético**: pontos e contrapontos. Palestra proferida junto ao MST na escola de formação Florestan Fernandes. São Paulo, 2007b.

FREITAS, LC. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? IN PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília-DF: INEP, 2013.

FRIGOTTO, GA formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, TT; GENTILI, P. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GARCIA, HHGO. Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reunião de pais. 208p. Mestrado. USP, 2005

GATTI, BA. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, AG. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v 13, n 48, p. 281-306, jul/set de 2005.

GROSSI, PK.; FABIS, CS. Os círculos restaurativos como estratégia de intervenção no fenômeno do bullying escolar: desafios e perspectivas. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

GUELBER, VMD. **A participação da família na escola**: um exercício de cidadania. 195p. Mestrado. UFMG, 2006.

HERNAIZ, I.; CHÁVEZ, ES.; VILLARÁN, V. (orgs.) **Educación y desarrollo local**: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005.

HÖFLING, EM. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio**. Novembro de 2011. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>. Acesso em: outubro de 2013.

INFORSATO, FAF. **Interação da Escola com a Família**: considerações a partir de uma abordagem ecológica. 236p. Doutorado. UNESP/Araraquara, 2001.

JACOVKIS, J; TARABINI, A. Documentos estratégicos de lucha contra la pobreza: analizando el vínculo hegemónico entre educación y pobreza. In RAMBLA, Xavier (org.). **La Educación para Todos en América Latina**: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

JARRET, RL. Bringing families back in: Neighborhood effects on child development. In BROOKS-GUNN, J; DUNCAN, GJ; ABER, L (orgs.). **Neighborhood poverty**: Policy implications in studying neighborhoods. Vol. II. New York: Russell Sage Foundation, 1997.

KAZTMAN, R *et al.* (Equipo Técnico Multidisciplinario para el Cono Sur). **Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay**. Proyecto Fundación Ford, 1999b. (Documento de Trabajo Nº 107).

KAZTMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. **5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Disponível em: <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>. Acesso em: janeiro de 2011.

KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). In: CUNHA, J. M. P. (org). **Novas Metrôpoles Paulistas**: População, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Unicamp, 2006.

KAZTMAN, R. (org.). **Activos y estructuras de oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999a.

- KOSLINSKI, MC.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**. V.33, N 120, p. 783-803, Campinas: jul-set, 2012.
- KUDE, VMM. Metodologias qualitativas versus quantitativas e a teoria de Kuhn: uma falsa antinomia. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 169-175, jul/dez. 1994.
- LEITE, D. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIMA, DS. **Democratização do Brasil e das Instituições**: um estudo de caso de Conselho Escola-Comunidade. 120p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2005.
- LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Porto-Portugal: Ed. Universidade do Minho, 1998.
- LÓPEZ, N (org.). **De relaciones, actores y territorios**: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2009.
- LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In RIBEIRO, LCQ; KAZTMAN, R (orgs.). **A cidade contra a escola**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.
- LÓPEZ, N. Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. In HERNAIZ, I.; CHÁVEZ, ES; VILLARÁN, V. (orgs.). **Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas**. Reflexiones sobre experiencias en la región andina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005.
- LÓPEZ, N; TEDESCO, J. **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina**. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO Buenos Aires, mimeo. Disponível em: <http://www,iipe-buenosaires.org.ar>. Acesso em: abril de 2011.
- LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- LÜDKE, M e ANDRÉ, MEDA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, SV. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.
- MACHADO, MLF. N. **Participação da comunidade no contexto escolar**: expectativas e entendimento das diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I. 148p. Mestrado. PUC/SÃO PAULO, 2008.
- MAGALHÃES, CR. **Escola e família**: mundos que se falam? - Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 437p. Doutorado. UFSCar, 2004.
- MALAVASI, MM. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In FREITAS, LC. (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.
- MALAVASI, MM. Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In SORDI, MRL; SOUZA, ESS (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço aprendizagem. Campinas-SP: Millennium Editora, 2009.
- MANZINI, EJ. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, MA.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MANZINI, EJ. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 12/03/2011.

- MARQUES, E. Elementos conceituais da segregação, da pobreza urbana e da ação do Estado. In MARQUES, E ; TORRES, HG (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- MARQUES, E; TORRES, HG (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- MELLO, GN. Fatores Intra-Escolares como Mecanismo de Seletividade no Ensino de 1º Grau. **Educação e Sociedade**. Campinas, Ano 1, n. 2, 1979.
- MENDONÇA, GGL. **Integração escola-comunidade: opinião de diretores, pais e membros da comunidade**. 126p. Mestrado. PUC - CAMP, 1996.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAES, MCM. Qual o lugar do Conselho de Escola no esforço coletivo de melhoria da educação? In SORDI, MRL; SOUZA, ESS (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço aprendizagem**. Campinas-SP: Millennium Editora, 2009.
- MOREIRA, AFB; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007.
- MOSER, C. **The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies**. World Development, v. 26, n. 1, 1998.
- NAVARRO, LN. **La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2004.
- NOGUEIRA, MM *et al.* A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da Geração Escolar 2005. **Revista Contemporânea de educação**, v. 4, n. 8, pp. 379-396. Belo Horizonte, 2009.
- NOGUEIRA, MAN. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 31(2), pp. 155-170, jul./dez. de 2006.
- OLIVEIRA, RP.; ARAUJO, GC. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. N 28, pp. 5-23, jan/abr 2005.
- PAIXÃO, LP. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In MÜLLER, ML. R.; PAIXÃO, LP. (orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- PARADA, MB. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In ZICCARDI, A. (org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- PARO, VH. Educação para democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 13, n 1, pp. 23-38, Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2000.
- PARO, VH. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007a.
- PARO, VH. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007b.
- PATTO, MHS. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- POLONIA, AC. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** 228p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2005.
- RAMBLA, X (org.). **La Educación para Todos en América Latina: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

- RESENDE, TF. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia** (Ribeirão Preto) 18(40), p. 385-398, 2008.
- RESENDE, TF.; NOGUEIRA, CMM.; NOGUEIRA, MA. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v32, n117, p.953-970, out.-dez. 2011.
- RIBEIRO, LCQ *et al.* (orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
- RIBEIRO, LCQ. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. **Cadernos Metrôpole**. nº 13. P. 47-70. 2005
- RIBEIRO, LCQ; KAZTMAN, R (orgs.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008.
- RIBEIRO, LCQ; KOLINSKI, MC. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **32º Encontro Anual da ANPOCS** (GT02: A metrópole e a questão social), 2008. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2271&Itemid=230. Acesso em: agosto 2012.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.
- RUTTER, *et al.* Introdução: Estudos anteriores. In BROOKE, N; SOARES, JF. (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SABATINI, F; SIERRALTA, C. Medição da segregação residencial: meandros teóricos e metodológicos e especificidade latino-americana. In CUNHA, JMP *et al.* (orgs.). **Novas Metrôpoles Paulistas** - População, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Vulnerabilidade, 2006.
- SALATA, AR; SANT'ANNA, MJG. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. In RIBEIRO, LCQ *et al.* (orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
- SANT'ANNA, MJG. Apresentando a pesquisa. Relatório Geral: Observatório das Metrôpoles Observatório Cidade e Educação, s/d. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetrololes.net/>. Acesso em: março de 2013.
- SANTOS, LMM. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.
- SANTOS, M. O retorno do território. In SANTOS, M; SOUZA, M A; SILVEIRA, M L. (orgs) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- SARAVÍ, G. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: RIBEIRO, LCQ; KAZTMAN, R (orgs.). **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 180-222.
- SILVA, LC. Participação e sucesso escolar: construções cotidianas. 136p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1998.
- SILVA, MA. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**. Campinas: v 29, n 78, p. 216-226, maio/agosto de 2009.
- SILVEIRA, LMOB. **A Interação Família-Escola Frente aos Problemas de Comportamento da Criança**: uma Parceria Possível?. 110p. Doutorado. PUC/RIO GRANDE DO SUL, 2007.
- SIQUEIRA, R. **A participação nas escolas**: um currículo para as famílias? 232p. Mestrado. UFMG, 2007.

- SMALL, ML.; NEWMAN, K. Urban poverty after The truly disadvantaged: The rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. **Annual Review of Sociology**. 27. p. 23-45, 2001.
- SOARES, JF; RIGOTTI, JIR; ANDRADE, LT. As desigualdades socioespaciais e o efeito da escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, LCQ; KAZTMAN, R (orgs.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 119-144.
- SOARES, JF. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE: Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104. 2004.
- SOARES, JF.; ANDRADE, RJ. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.
- SOARES, TM. *et al.* A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26, n. 1, Brasília: Jan-Mar, 2010. p. 157-170.
- SORDI, MRL. Comissão Própria de Avaliação: uma estratégia para a mobilização dos atores da escola e a construção de um pacto de qualidade negociada. In SORDI, MRL; SOUZA, ESS (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço aprendizagem**. Campinas-SP: Millennium Editora, 2009.
- SOUZA, ESS; ANDRADE, MRS. A Avaliação Institucional na rede municipal de educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In SORDI, MRL; SOUZA, ESS (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço aprendizagem**. Campinas-SP: Millennium Editora, 2009.
- SPADINI, ML. **Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos**. 120p. Mestrado. PUC/SÃO PAULO, 2008.
- STOCO, S.; ALMEIDA, LC. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 663 – 814, set./dez. de 2011.
- TEDESCO, JC. Prólogo. In Bonal, Xavier; TARABINI, Aina. **Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.
- THIN, DAD. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual de modos de socialização. In MÜLLER, MLR.; PAIXÃO, LP. (orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- TORRES, HG; FERREIRA, MP e GOMES, S. Educação e Segregação Social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E; TORRES, HG (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- TORRES, HG; MARQUES, EC; BICHIR, RM. Políticas Públicas, Pobreza Urbana e Segregação Residencial. In CUNHA, J.M.P. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a.
- TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
- TRIVIÑOS, ANS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em questão**. São Paulo: Ática, 1987.
- VAN ZANTEN, A. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, pp. 409-434, dez., 2010.
- VEQUI, VP. **Educação familiar: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização**. 178p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 2008.

- VEQUI, VP. **Educação familiar**: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização. 178p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 2008.
- VIEIRA, SL. Concepções de qualidade e educação superior. **Pró-posições**. Campinas, v. 6, n. 1[16], p. 105-114, mar. de 1995.
- WACQUANT, L. **Esclarecer o habitus**. S/D. P. 35-41. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/255.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.
- WILSON, WJ. **The Truly Disadvantaged**: The Inner City, the Underclass, and Public Policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- YANNOULAS, SC.; ASSIS, SG.; FERREIRA, KM. Educação e pobreza: limiares de uma campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**. V 17, n 50, p.329-352, maio-ago, 2012.
- ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações Família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da educação. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira**, ano 2, nº 3, março-2011.
- ZAGO,N. O fracasso no contexto da relação família-escola. In SANTOS, L L C P *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZARGIDSKY, DS. **A Participação do Conselho Escola**: comunidade na Gestão Escolar Colegiada. 105p. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Entorno Social das escolas: delimitações

Ao nos voltarmos à literatura buscando compreender como os trabalhos têm lidado com uma análise que amplie a relação escola-família, nos deparamos com pelo menos três termos que se referem à abordagem que optamos seguir para a análise: contexto socioeconômico e cultural, vizinhança e entorno social.

Observamos que em linhas gerais todos se remetem ao mesmo conceito, ou seja, todos fazem referência, no campo da análise escolar, à relação que a escola estabelece com a família e a comunidade/bairro aos quais atende.

Não parece haver uma distinção exata entre eles já que ao buscarmos sua implementação, ou seja, a que os trabalhos se remetiam e quais delimitadores davam à análise, encontramos representantes de todos os termos se referindo às condições materiais, sociais e culturais em que a população atendida pela escola se encontra, assim como à relação estabelecida entre a instituição e esta população.

Inicialmente tínhamos como hipótese que o entorno social e a vizinhança abarcavam a infraestrutura urbana em suas análises enquanto o contexto socioeconômico e cultural não, todavia embora menos frequente nos deparamos com alguns trabalhos que ao utilizarem a terminologia “contexto socioeconômico e cultural” também caracterizaram o espaço analisado a partir de aspectos da infraestrutura urbana dos bairros, como por exemplo no trabalho de Afonso e Serpa (s/d)

A vizinhança é tomada em grande parte como sinônimo de bairro, todavia não apenas enquanto espaço físico, mas de relações o que aproxima este termo do sentido dos demais.

Destacamos que embora o termo “vizinhança” seja utilizado por muitos trabalhos de uma forma mais genérica como anteriormente apontado, muitos estudos que o utilizam estão inseridos em uma abordagem mais específica que focaliza os efeitos que determinada vizinhança/bairro tem sobre a população que nele reside. Esta abordagem ficou mais conhecida no Brasil por “efeito vizinhança” e segundo Sant’Anna (s/d) é focalizada na literatura de diversas formas: no inglês “*neighborhood effects*” (Gould-Ellen e Austin-Turner), no espanhol “*efecto vecindario*” (Kaztman), e no francês “*effets du lieu*” (Bourdieu) ou “*effets territoire*” (Bidou Zachariasen), nem sempre com a mesma delimitação analítica, mas se referindo ao espaço físico e social no qual os indivíduos residem. Parece que as análises voltadas à vizinhança se preocupam particularmente com a questão da pobreza e do distribuição espacial dos grupos sociais, estando também muito ligadas à análise da segregação territorial. Como destaca Sant’Anna (s/d):

É interessante assinalar que, embora não seja possível identificar um consenso entre os autores sobre a descrição do fenômeno da vizinhança, nem tampouco sobre os mecanismos que o produzem, parece ser largamente aceita a ideia de que o isolamento dos segmentos sociais vulnerabilizados fragiliza os laços de integração social e desencadeia mecanismos sociais de reprodução da pobreza e das desigualdades, ao mesmo tempo em que produz novos padrões de sociabilidade e novas formas de vida nem sempre compatíveis entre si.

Em relação ao termo entorno embora também usado pelo IBGE (entorno dos domicílios) este nos parece mais comum na literatura de língua espanhola, havendo muitos trabalhos que o utilizam para fazer suas análises. Por exemplo em Navarro (2004, p.47) que ao explicitar o que estaria chamando de *efecto vecindario* explicita que é o impacto do entorno próximo na configuração da educabilidade, utilizando muitas vezes a expressão “entorno” como sinônimo de bairro e fazendo menção explicitamente às relações para além das condições materiais (ex. p. 148-149).

Outro exemplo da utilização do termo “entorno” está em Hernaiz, Chávez e Villarán (2005) cujo capítulo escrito por Montañez traz já em seu título o termo “Construir cidadania e democracia articulando a escola com seu entorno”, e cuja definição explicita os aspectos abarcados:

Nas ciências sociais o conceito de entorno faz referência à realidade social na qual as interações do homem com a natureza se integram como experiência histórica acumulada pelos grupos sociais em um território com o qual se relacionam (BENÍTEZ, 1992), porém uma noção mais ampla engloba o entorno de um modo interativo com o espaço natural, social, cultural e histórico que nos rodeia. (P. 218-219, tradução nossa)

Dessa forma, nos parece que tanto o termo entorno social, quanto vizinhança e contexto socioeconômico e cultural aludem ao mesmo, sendo todos utilizados neste trabalho com o mesmo significado ainda que tenhamos optado pela utilização mais generalizada do termo entorno social meramente pela abrangência que sugere e, especialmente, pelo diálogo com trabalhos que utilizamos para compor nossa análise.



TERMO DE ADESÃO

OBJETIVO DA PESQUISA: A partir dos dados coletados pelo Projeto GERES e da Pesquisa sobre Vulnerabilidade Social em Campinas e região desenvolvida pelo NEPO – UNICAMP, o presente projeto de doutorado orientado pela Professora Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi e vinculado ao grupo de pesquisa da UNICAMP LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), focará o estudo do entorno da escola (nível socioeconômico, posição das famílias, histórico do bairro e das escolas), pretendendo a compreensão da relação entre o desempenho escolar e o entorno da escola. Em hipótese alguma esta pesquisa pretende tornar público informações sobre determinados alunos ou de oferecer subsídios para a comparação ou o *ranqueamento* de escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome da escola em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

IDENTIFICAÇÃO

PESQUISADORANome: **LUANA COSTA ALMEIDA**

Grupo de pesquisa: **LOED – UNICAMP**
 Endereço: **Av. Bertrand Russell, 801 Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Campinas - SP .**
 Tel: **(19) 3521-5580 e (19) 9710-4825**

e-mail: **luanaca@gmail.com****ESCOLA**

Nome: _____

Diretor: _____

Endereço: _____

Tel: (____) _____ Fax: (____) _____

e-mail: _____

O pesquisador e as escolas, que assinam este termo de adesão, comprometem-se à:

➤ Participar do Projeto, estabelecendo uma parceria entre escola e pesquisador, visando uma coleta de dados completa e tranquila e a satisfação das demandas da escola com relação aos resultados da pesquisa.

Na condição de Diretor ou representante da equipe gestora da Escola, opto por aceitar que o Projeto seja desenvolvido nesta Unidade Escolar.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

Na condição de pesquisadora de doutorado responsável pelo Projeto:

NOME: Luana Costa Almeida

ASSINATURA: _____

Campinas, _____ de 2010

ANEXO C – Roteiro de caracterização feito junto às escolas da amostra (modelo utilizado do GERES e ampliado para comportar aspectos da presente investigação).

QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DAS ESCOLAS

ESCOLA: _____ DATA: __/__/2010 HORÁRIO: ____ às ____

Questionário a ser preenchido junto com a direção da escola.

DADOS ESTATÍSTICOS DA ESCOLA

Número de alunos	
Número de turmas	
Número de professores do ensino	
Número de funcionários	
Quadro administrativo	() Diretor () Vice Diretor () Orientador Pedagógico Outros: _____
Data de fundação da unidade	
Número de salas de aula	

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS DA UNIDADE ESCOLAR ABAIXO DISCRIMINADOS E CLASSIFIQUE-OS COMO ADEQUADO, REGULAR, INADEQUADO E INEXISTENTE

Itens	Adequado	Regular	Inadequado	Inexiste
1. Telhado	()	()	()	()
2. Paredes	()	()	()	()
3. Piso	()	()	()	()
4. Portas e Janelas	()	()	()	()
5. Banheiros	()	()	()	()
6. Cozinha	()	()	()	()
7. Refeitório	()	()	()	()
8. Cantina	()	()	()	()
9. Área de recreação / pátio	()	()	()	()
10. Auditório	()	()	()	()
11. Instalações hidráulicas	()	()	()	()
12. Instalações elétricas	()	()	()	()

Adequado = em bom estado; Regular = necessita de pequena reforma; Inadequado = necessita de grande reforma

AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À LIMPEZA DOS ESPAÇOS, CLASSIFICANDO-A COMO BOA, REGULAR OU RUIM.

Itens	Boa	Regular	Ruim	Não Se Aplica
13. Entrada do prédio	()	()	()	()
14. Paredes externas	()	()	()	()
15. Portas e janelas	()	()	()	()
16. Área de recreação / Pátio	()	()	()	()
17. Corredores	()	()	()	()
18. Salas de aula	()	()	()	()
19. Lousa, carteiras	()	()	()	()
20. Banheiros	()	()	()	()
21. Cozinha	()	()	()	()
22. Cantina	()	()	()	()
23. Refeitório	()	()	()	()

Boa = em bom estado; Regular = necessita de pequena reforma; Ruim = necessita de grande reforma

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OS SEGUINTEs ESPAÇOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Itens	Não tem, mas não é usado	Tem, mas não é usado	Tem e é usado
24. Sala para atividades de artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Laboratório de Ciências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Laboratório de Informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Horta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Quadra de esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. HÁ COMPUTADORES DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA LIGADOS À INTERNET?			
<input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, por linha discada	<input type="checkbox"/> Sim, em banda larga
30. ESTA ESCOLA TEM BIBLIOTECA?			
<input type="checkbox"/> Não tem	<input type="checkbox"/> Tem mais quase nunca é utilizada	<input type="checkbox"/> Tem, e é utilizada eventualmente por alunos	<input type="checkbox"/> Tem, e há programação regular de seu uso por alunos
31. COMO É CONSIDERADO O ACERVO DA BIBLIOTECA?			
<input type="checkbox"/> Não há biblioteca	<input type="checkbox"/> Inadequado	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Adequado
32. ESTA ESCOLA TEM SALA DE LEITURA?			
<input type="checkbox"/> Não tem	<input type="checkbox"/> Tem, mas não é utilizada	<input type="checkbox"/> Tem, e é utilizada eventualmente por alunos	<input type="checkbox"/> Tem, e há programação regular de seu uso por alunos
33. HÁ PROFESSOR COM CARGA HORÁRIA DEDICADA À SALA DE LEITURA?			
<input type="checkbox"/> Não se aplica porque a escola não tem sala de leitura	<input type="checkbox"/> Não, os professores responsáveis pelas turmas orientam o trabalho na sala de aula	<input type="checkbox"/> Sim, há professores com carga horária exclusiva dedicada à sala de leitura	

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OS SEGUINTEs EQUIPAMENTOS/ RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Itens	Não tem/não funciona	Tem, mas não é usado	Tem e é usado
34. Material concreto de matemática (Material Dourado, Tangran, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mapas geográficos / Globos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Terrário / Aquário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Diagramas (representações) do corpo humano/modelos anatômicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Material para atividades lúdicas (jogos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Fitas de vídeo/DVD (educativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Fitas de vídeo/DVD (lazer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Livros didáticos do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Livros de consulta para os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Computador(es) para uso dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Acesso à internet para uso dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Computador(es) para uso administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Aparelho de som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Retroprojeter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Vídeo cassete/ DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Canhão multimídia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Mimeógrafo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Máquina fotocopadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Impressora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Scanner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR DO ROTEIRO - PEDAGÓGICO

1. ASSINALE COM UM X A REALIDADE DA ESCOLA NO QUE SE REFERE AOS SEGUINTE QUESITOS:

- existência de PPP escrito
- experiência de construção coletiva do PPP
- experiência de realização sistemática de discussão do PPP
- existência de momentos de trabalho coletivo dos professores (indicar a frequência em horas

existência de instancias colegiadas na escola
 existência de comissões instituídas com representantes dos vários segmentos Quais:

-
- existência de grêmios estudantis atuantes
 - existência de associação de pais e mestres
 - realização de reuniões sistemáticas com a família
 - existência de uma equipe pedagógica estável ou com pequena rotatividade

2. QUAL É A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA POSITIVA DESTA ESCOLA QUE CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS?

3. QUAL É O PRINCIPAL PROBLEMA ENFRENTADO NESTA ESCOLA QUE PREJUDICA A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS?

4. COMO A ESCOLA ESTÁ ENFRENTANDO ESTE PROBLEMA?

5. EM RELAÇÃO AO ENTORNO DA ESCOLA (PAIS/FAMÍLIA, COMUNIDADE, BAIRRO), COMENTE O RELACIONAMENTO DA ESCOLA COM ESTE ENTORNO.

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA (OBSERVAR O CLIMA, DESCRIÇÃO DOS AMBIENTES, RELACIONAMENTOS ENTRE AS PESSOAS, PARTICIPAÇÃO, TRABALHO COLETIVO, OUTROS):

ANEXO D – Roteiros para as entrevistas semiestruturadas

ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

SEGMENTO: PROFESSOR			
Nº	Questão	Tema	Para quê quero saber isso
1	Você mora no bairro?	Pertença à comunidade	Identificar qual a relação do entrevistado com o bairro.
2	Você acha este um bom bairro para se viver? Por quê?	Percepção do bairro pela escola	Identificar como o bairro é visto pela escola.
3	Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola? Por quê?	Percepção da escola pelo bairro	Identificar qual a fama da escola no bairro.
4	Você já pensou em mudar para outra escola da rede? Por quais motivos?	Razões de mudança/permanência na escola	Identificar as possíveis explicações para a insatisfação com o local de trabalho (algo relacionado à comunidade atendida?)
5	Em quais situações você interage com a comunidade do bairro? Só a partir da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar quais espaços de interação da professora com a comunidade (dentro e fora da escola).
6	Além da família de alunos há outras pessoas da comunidade/bairro envolvidas com a escola? Se sim, quais? E em quais situações participam da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar se a comunidade está na escola apenas através da família.
7	Há pedidos/iniciativa da comunidade para estar na escola? Se sim, como se dá a demanda?	Relação comunidade e escola	Identificar se e como a comunidade demanda estar na escola
8	Você sabe da existência de alguma organização social do bairro (igreja, ONG, associação, tráfico de drogas, etc.) atuante?	Organizações sociais do bairro	Identificar se há organizações sociais notáveis no bairro.
9	Você acha importante a comunidade/ bairro, para além da família interagir com a escola? Por quê?	Relação comunidade e escola	Identificar quais as razões de se almejar a participação da comunidade na escola.
10	A escola e a comunidade/bairro tem alguma proximidade, alguma ação ou atividade conjunta? De quem foi a iniciativa?	Ações da escola para promover participação	Identificar ações implementadas na relação com a comunidade

11	A escola desenvolve alguma atividade por estar localizada nesta comunidade?	Influência no Trabalho da escola	Perceber como a comunidade afeta o trabalho da escola
12	Nos conteúdos e atividades das aulas existe temas relacionados à comunidade/bairro? Quais?	Consideração do entorno para as aulas	Identificar se e quais aspectos do bairro/comunidade são abordados/considerados nas aulas.
13	As diferenças entre as famílias influenciam o desempenho dos seus alunos? Se sim, quais as características das famílias que você acha que influenciaria um bom e um mau desempenho das crianças?	Influência no Desempenho escolar	Identificar quais características das famílias são associadas ao bom ou mau desempenho. - ver se a estrutura familiar é considerada como fator
14	Você acha que o desempenho do aluno pode variar sobre interferência da comunidade onde ele vive? Se falar da família: Certo, e sem ser da família, você acha que existem outras interferências da comunidade?	Influência no Desempenho escolar	Identificar fatores relacionados à comunidade, além da família, como influenciadores de bom ou mau desempenho.
15	Na sua opinião, qual seria a melhor forma de a comunidade participar da escola ajudando <i>em seu trabalho</i> ? (Usar entonação de voz para frisar o final da frase.)	Influência no Desempenho escolar	Identificar que meios são esperados pela escola para a participação da comunidade na escola.
16	Na sua opinião, qual seria a melhor forma da comunidade participar da escola, ajudando na <i>aprendizagem das crianças</i> ? (usar entonação de voz para frisar o final da frase)	Influência no Desempenho escolar	Identificar que meios são esperados pela escola para a participação da comunidade na aprendizagem das crianças.
17	Em relação ao futuro de seus alunos, o que acha que acontecerá? Que ocupação profissional? Continuarão os estudos até o Ensino Superior?	Expectativa em relação às crianças	Identificar qual a expectativa do professor em relação ao futuro das crianças
18	Você acha que se seus alunos tivessem uma família com características e estrutura diferentes teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Perceber se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência de suas famílias.
19	Você acha que se seus alunos morassem em outro bairro teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Perceber se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência do entorno a que se refere.
20	Há alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar?		

SEGMENTO: EQUIPE GESTORA			
Nº	Questão	Tema	Para quê quero saber isso
1	Você mora no bairro?	Pertença à comunidade	Identificar qual a relação do entrevistado com o bairro.
2	Você acha este um bom bairro para se viver? Por quê?	Percepção do bairro pela escola	Identificar como o bairro é visto pela escola.
3	Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola? Por quê?	Percepção da escola pelo bairro	Identificar qual a fama da escola no bairro.
4	Você já pensou em trabalhar em outra escola da rede? Por quê?	Razões de mudança/permanência na escola	Identificar as possíveis explicações para a insatisfação com o local de trabalho (algo relacionado à comunidade atendida?)
5	Em quais situações você interage com a comunidade/bairro? Só a partir da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar quais espaços de interação da professora com a comunidade (dentro e fora da escola).
6	Além da família de alunos há outras pessoas da comunidade/bairro envolvidas com a escola? Se sim, quais? E em quais situações participam da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar se a comunidade está na escola apenas através da família.
7	Há pedidos/iniciativa da comunidade (pessoas do bairro) para estar na escola? Se sim, como se dá a demanda?	Relação comunidade e escola	Identificar se e como a comunidade demanda estar na escola
8	Você sabe da existência de alguma organização social do bairro (igreja, ONG, associação, tráfico de drogas, etc) atuante?	Organizações sociais do bairro	Identificar se há organizações sociais notáveis no bairro.
9	Você acha importante a comunidade interagir com a escola? Por quê?	Relação comunidade e escola	Identificar quais as razões de se almejar a participação da comunidade na escola.
10	A escola e a comunidade/bairro tem alguma proximidade, alguma ação ou atividade conjunta? De quem foi a iniciativa?	Ações da escola para promover participação	Identificar ações implementadas na relação com a comunidade
11	Você acha que a escola tem ações que promovem a participação da comunidade? Quais?	Ações da escola para promover participação	Identificar quais as ações implementadas pela escola para promover a relação com a comunidade
12	A escola desenvolve alguma atividade por estar localizada nesta comunidade? Qual?	Influência no Trabalho da escola	Perceber como a comunidade afeta o trabalho da escola

13	Nos conteúdos e atividades das aulas dos professores você sabe se existe temas relacionados à comunidade?	Consideração do entorno para as aulas	Identificar se e quais aspectos do bairro/comunidade são abordados/considerados nas aulas.
14	Você acha que as características diferentes das famílias influenciam o desempenho dos alunos? Se sim, quais as características das famílias que você acha que influenciaria um bom e um mau desempenho das crianças?	Influência no Desempenho escolar	Identificar quais características das famílias são associadas ao bom ou mau desempenho. - ver se a estrutura familiar é considerada como fator
15	Você acha que o desempenho do aluno pode variar sob interferência da comunidade/bairro onde ele vive?	Influência no Desempenho escolar	Identificar fatores relacionados à comunidade, além da família, como influenciadores de bom ou mau desempenho.
16	Na sua opinião, qual seria a melhor forma de a comunidade participar da escola e de <i>ajudar em seu trabalho</i> ? (Usar entonação de voz para frisar o final da frase.)	Influência no Desempenho escolar	Identificar que meios são esperados pela escola para a participação da comunidade na escola.
17	Na sua opinião, qual seria a melhor forma de a comunidade participar da escola e de ajudar na <i>aprendizagem das crianças</i> ? (Usar entonação de voz para frisar o final da frase)	Influência no Desempenho escolar	Identificar que meios são esperados pela escola para a participação da comunidade na aprendizagem das crianças.
18	Em relação ao futuro dos alunos, o que acha que acontecerá? Que ocupação profissional? Continuarão os estudos até o Ensino Superior?	Expectativa em relação às crianças	Identificar qual a expectativa do professor em relação ao futuro das crianças
19	Você acha que se os alunos tivessem uma família com características e estrutura diferentes teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Perceber se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência do entorno de suas famílias.
20	Você acha que se os alunos morassem em outro bairro teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Perceber se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência do entorno a que se refere.
21	Há alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar?		

SEGMENTO: FUNCIONÁRIOS

1	Você mora no bairro?	Pertença à comunidade	Identificar qual a relação do entrevistado com o bairro.
2	Você acha este um bom bairro para se viver? Por quê?	Percepção do bairro pela escola	Identificar como o bairro é visto pela escola.
3	Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola?	Percepção da escola pelo bairro	Identificar qual a fama da escola no bairro.
4	Você já pensou em trabalhar em outra escola da rede? Por quê?	Razões de mudança/permanência na escola	Identificar as possíveis explicações para a insatisfação com o local de trabalho (algo relacionado à comunidade atendida?)
5	Em quais situações você interage com a comunidade? Só a partir da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar quais os espaços de interação do gestor com a comunidade (dentro e fora da escola).
6	Além da família de alunos você sabe de outras pessoas da comunidade que participam na escola? Se sim, quais e em que situações elas participam da escola?	Relação comunidade e escola	Identificar se a comunidade está na escola apenas através da família.
7	Na sua opinião a comunidade quer participar da escola? Se sim, como percebe isso?	Relação comunidade e escola	Identificar se e como a comunidade demanda estar na escola
8	Você sabe da existência de alguma organização social do bairro (igreja, ONG, associação, etc.) atuante?	Organizações sociais do bairro	Identificar se há organizações sociais notáveis no bairro.
9	Você acha importante a comunidade participar da escola? Por quê?	Relação comunidade e escola	Identificar quais as razões de se almejar a participação da comunidade na escola.
10	Você sabe se a escola e a comunidade/bairro tem alguma proximidade, alguma ação ou atividade conjunta? De quem foi a iniciativa?	Ações da escola para promover participação	Identificar ações implementadas na relação com a comunidade
11	Você sabe de alguma ação que a escola tenha feito para aumentar a participação da comunidade na escola?	Ações da escola para promover participação	Identificar quais as ações implementadas pela escola para promover a relação com a comunidade
12	Você teve a oportunidade de ver algum trabalho/atividade feito com as crianças voltado para a comunidade?	Influência no Trabalho da escola	Identificar como a comunidade afeta o trabalho da escola

13	Você acha que as famílias dos alunos ajudam ou atrapalham na aprendizagem deles? Se sim: O que acontece quando elas ajudam e quando elas atrapalham?	Influência no Desempenho escolar	Identificar fatores relacionados à comunidade, além da família, como influenciadores de bom ou mau desempenho.
14	Em relação ao futuro dos alunos da escola, o que acha que acontecerá? No que trabalharão? Continuarão os estudos até a Faculdade?	Expectativa em relação às crianças	Identificar qual a expectativa em relação ao futuro das crianças
15	Você acha que se as crianças tivessem uma família com estrutura diferente teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Identificar se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência de suas famílias.
16	Você acha que se as crianças morassem em outro bairro teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Identificar se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência do entorno a que se refere.
17	Há alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar?		

SEGMENTO: ALUNOS			
1	Você gosta da escola?	Percepção da escola pelos alunos	Identificar se as crianças gostam da escola.
2	Você gostaria de mudar para outra escola? Por quê?	Percepção da escola pelos alunos	Identificar possíveis razões que atraem as crianças em outras escolas (será que há escolas com melhor fama na comunidade? Cruzar este dado com a resposta de pais)
3	Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola?	Percepção da escola pelo bairro	Identificar qual a fama da escola no bairro.
4	Além da sua família e de seus colegas, você sabe de outras pessoas da comunidade que vem à escola? Quais e quando estão na escola?	Relação comunidade e escola	Identificar se a comunidade está na escola apenas através da família.
5	Você acha legal pessoas da comunidade que não sejam alunos e pais virem à escola? Por quê?	Relação comunidade e escola	Identificar quais as razões de se almejar a participação da comunidade na escola.

6	Quando a comunidade é convidada a vir para a escola? (Festas, reuniões, palestras, oficinas, ou outra coisa que a escola faz para a comunidade vir para a escola).	Relação comunidade e escola	Identificar quais as ações implementadas pela escola para promover a relação com a comunidade
7	Você já fez algum trabalho na escola sobre o bairro/comunidade? Se sim, qual?	Consideração do entorno para as aulas	Identificar se e quais aspectos do bairro/comunidade são abordados/considerados nas aulas.
8	Além da sua casa, que outros lugares você vai quando não está na escola?	Rede social	Identificar quais os espaços as crianças frequentam quando não estão na escola.
9	Tem alguém fora da escola que te ajuda nas tarefas da escola? Quem?	Ajuda da família ou outros na tarefa escolar	Identificar se e quem colabora nas tarefas escolares das crianças.
10	Tem alguma coisa na sua casa que te ajuda a aprender na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
11	Tem alguma coisa no bairro que te ajuda a aprender na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
12	Acontece alguma coisa na sua casa que você acha que atrapalha você a aprender na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
13	Acontece alguma coisa no bairro que você acha que atrapalha você a aprender na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
14	O que você fará quando crescer?	Expectativa Futura	Identificar quais são as expectativas de futuro das crianças
15	Você sabe o que é faculdade? (se sim) Acha que vai fazer? Qual curso?	Expectativa Futura	Identificar se as crianças têm noção das possibilidades de continuação dos estudos. O que representará as vivências e expectativas dos que a cercam (influências que têm).
16	Alguém diz que você fará faculdade ou terá alguma profissão determinada quando crescer? Qual faculdade/profissão? Quem?	Expectativa em relação à criança	Identificar qual a expectativa da família, vizinhos ou escola em relação à escolaridade das crianças.
17	Tem alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar? (Explicar que ele pode falar o que quiser)		

SEGMENTO: PAIS			
1	Você acha este um bom bairro para se viver? Por quê?	Percepção do bairro pela comunidade	Identificar como o bairro é visto pela própria comunidade.
2	Você gostaria de mudar bairro?	Percepção do bairro pela comunidade	Identificar possíveis razões para não se morar no bairro.
3	Você acha que as pessoas do bairro gostam da escola?	Percepção da escola pelo bairro (fama da escola)	Identificar qual a fama da escola no bairro.
4	Você gostaria de levar seu filho para outra escola pública? Por quê?	Satisfação dos pais em relação à escola e percepção da escola pelo bairro (fama da escola)	Identificar possíveis razões para a preferência por outra escola.
5	Além da família, você sabe de outras pessoas da comunidade/bairro que vão à escola (para palestras, ou atividades na escola, por exemplo)? Quais?	Relação comunidade e escola	Identificar se a comunidade está na escola apenas através da família.
6	A escola já promoveu alguma atividade na qual a sua família participou? (Como festas, reuniões, oficinas, palestras, etc.)	Relação comunidade e escola	Identificar as atividades que a escola promove para a participação das famílias e/ou comunidade.
7	A escola já promoveu alguma atividade (como festas, reuniões, oficinas, palestras, etc.) convidando a comunidade para participar? É isso!	Relação comunidade e escola	Identificar quais as ações implementadas pela escola para promover a relação com a comunidade
8	Você acha importante a comunidade frequentar e participar da escola? (Ex. pessoas do bairro, ou organizações como igreja, associação de bairro, etc.) Por quê?	Relação comunidade e escola	Identificar quais as razões de se almejar a participação da comunidade na escola.
9	Você percebe que a comunidade quer participar da escola? Se sim, como percebe isso?	Relação comunidade e escola	Identificar se e como a comunidade demanda estar na escola
10	Você sabe da existência de alguma organização social do bairro (igreja, ONG, associação, etc.) atuante?	Organizações sociais do bairro	Identificar se há organizações sociais notáveis no bairro.
11	O seu filho já fez alguma trabalho na escola sobre o bairro/comunidade? Se sim, qual?	Consideração do entorno para as aulas	Identificar se e quais aspectos do bairro/comunidade são abordados/considerados nas aulas.

12	O seu filho precisa de ajuda nas tarefas da escola para casa? Quem o ajuda?	Ajuda da família ou outros na tarefa escolar	Identificar se e quem colabora nas tarefas escolares das crianças.
13	Além da sua casa, que outros lugares seu filho vai quando não está na escola?	Rede social	Identificar quais os espaços as crianças frequentam quando não estão na escola.
14	Tem alguma coisa no bairro que você acha que ajuda na aprendizagem do seu filho na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
15	Tem alguma coisa na sua casa que você acha que ajuda na aprendizagem do seu filho na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
16	Acontece alguma coisa no bairro que você acha que atrapalha aprendizagem do seu filho na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
17	Acontece alguma coisa na sua casa que você acha que atrapalha aprendizagem do seu filho na escola? O quê?	Influência no Desempenho escolar	Identificar o que em relação à ajuda externa o aluno associa ao seu processo de aprendizagem.
18	Você acha que estudar será importante para o futuro do seu filho? Por quê?	Expectativa quanto à escolarização	Identificar se os pais têm como expectativa que a escolarização ajudará no futuro das crianças.
19	Você preferiria que seu filho trabalhasse ou continuasse estudando? Por quê?	Expectativa quanto à escolarização	Identificar se os pais têm como expectativa que a escolarização ajudará no futuro das crianças. E se vêm a escolarização como um bom investimento para o futuro.
20	Como pensa que será o futuro de seu filho?	Expectativa quanto ao futuro da criança	Identificar como o que os pais esperam para o futuro dos filhos.
21	Há alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar?		

Líderes comunitários			
Nº	Questão	Tema	Para quê quero saber isso
1	Qual sua atuação no bairro?	Atuação no bairro	Identificar quais ações e qual a abrangência da instituição e/ou sujeito no bairro.
2	Qual é a sua (da instituição/entidade) relação com a escola?	Atuação no bairro (relação com a escola)	Identificar como se dá a relação entre a escola e a instituição e/ou sujeito no bairro.
3	Você (sujeito e/ou instituição) tem alguma proximidade, alguma ação ou atividade conjunta com a escola? De quem foi a iniciativa?	Ações da escola para promover participação	Identificar ações implementadas na relação com a comunidade

4	Você acha que a escola influencia a sua atuação no bairro? Se sim, como?	Influência da escola no bairro	Identificar a percepção da influência e/ou relação da escola na atuação da instituição e/ou sujeito.
5	Você acha que sua atuação influencia a escola? Se sim, como?	Influência do bairro na escola	Identificar a percepção da abrangência da atuação da instituição e/ou sujeito em relação à escola.
6	Você acha que o bairro influencia a escola? Se sim, como? (Teria no desempenho dos alunos? Se sim, como)	Influência do bairro na escola	Identificar a percepção da influência do bairro na escola.
7	Você acha que o bairro/comunidade influencia o desempenho do aluno? Se sim, como?	Influência no Desempenho escolar	Identificar a percepção da influência do bairro no desempenho escolar dos alunos.
8	Você acha que a escola promove a participação da comunidade em suas atividades?	Relação escola-comunidade	Identificar a visão externa à escola em relação à sua abertura à participação.
9	Você acha que esta comunidade se envolve na educação das crianças? Como?	Participação da comunidade na escolarização	Identificar a percepção acerca da comunidade em relação ao seu envolvimento na escolarização das crianças.
10	Em relação ao futuro das crianças do bairro, o que acha que acontecerá? No que trabalharão? Continuarão os estudos até a Faculdade?	Expectativa em relação às crianças	Identificar qual a expectativa em relação ao futuro das crianças
11	Você acha que se as crianças tivessem uma família com estrutura diferente teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Identificar se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência de suas famílias.
12	Você acha que se as crianças morassem em outro bairro teriam um futuro diferente? Por quê?	Determinação social	Identificar se há uma visão determinista em relação ao futuro das crianças em decorrência do entorno a que se refere.
13	Há alguma coisa relacionada à comunidade, bairro ou família que você queira acrescentar?		

ANEXO E – Modelo dos termos de consentimento livre e esclarecidos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola

Pesquisador Responsável: Luana Costa Almeida

Telefone para contato: (19) 9710-4825 e (19) 3722-1498

Objetivo da pesquisa: A partir dos dados coletados pelo Projeto GERES-Campinas, desenvolvido pelo LOED/UNICAMP e da Pesquisa sobre Vulnerabilidade Social em Campinas e região desenvolvida pelo NEPO/UNICAMP, o presente projeto de doutorado orientado pela Professora Dra. Maria Márcia Sigríst Malavasi e vinculado ao grupo de pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação/UNICAMP, focará o estudo do entorno da escola (nível socioeconômico, posição das famílias, histórico do bairro e das escolas e sua relação) e da instituição de ensino, pretendendo adentrar à compreensão da possível relação entre o desempenho escolar e o entorno da escola.

Compromisso de não identificação explícita dos participantes: Em hipótese alguma esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a comparação ou o *ranqueamento* de escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome dos participantes e da escola em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Luana Costa Almeida

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Luana Costa Almeida sobre a pesquisa.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Nome do sujeito

Assinatura do sujeito



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ALUNO)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola

Pesquisador Responsável: Luana Costa Almeida

Telefone para contato: (19) 9710-4825 e (19) 3722-1498

Objetivo da pesquisa: A partir dos dados coletados pelo Projeto GERES-Campinas, desenvolvido pelo LOED/UNICAMP e da Pesquisa sobre Vulnerabilidade Social em Campinas e região desenvolvida pelo NEPO/UNICAMP, o presente projeto de doutorado orientado pela Professora Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi e vinculado ao grupo de pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação/UNICAMP, focará o estudo do entorno da escola (nível socioeconômico, posição das famílias, histórico do bairro e das escolas e sua relação) e da instituição de ensino, pretendendo adentrar à compreensão da possível relação entre o desempenho escolar e o entorno da escola.

Compromisso de não identificação explícita dos participantes: Em hipótese alguma esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a comparação ou o *ranqueamento* de escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome dos participantes e da escola em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Luana Costa Almeida

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado e responsável pelo aluno _____, concordo que ele participe do estudo “Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola”, como sujeito. Fui devidamente informados e esclarecido pela pesquisadora Luana Costa Almeida sobre a pesquisa.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Nome do responsável

Assinatura do responsável

ANEXO F – Modelo da carta enviada aos pais/responsáveis para participação na pesquisa



Campinas, maio de 2011.

Prezados Pais e/ou responsáveis,

Estamos desenvolvendo na escola de seu filho uma pesquisa que pretende conhecer como as características da comunidade/bairro e sua relação com a escola podem se relacionar ao desempenho escolar dos alunos.

Para termos mais informações sobre o assunto, gostaríamos de pedir ao senhor(a) que participe dessa pesquisa (na própria escola e em horário de sua preferência - a combinar).

Neste sentido pedimos que nos informe seu nome, bairro de residência e telefone para contato (espaço reservado ao final) e devolva ao professor(a) de seu filho esta carta.

Gostaríamos de agradecer, pois com esta pesquisa esperamos colaborar com a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas.

Atenciosamente,

Luana Costa Almeida (Pesquisadora responsável)

Profa. Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi (Orientadora da pesquisa)

Nome: _____

Bairro de residência: _____

Telefone para contato: _____

