

MÔNICA CRISTINA MARTINEZ DE MORAES

A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS PAIS

Campinas, 2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8º/5751

M791a	Moraes, Mônica Cristina Martinez de. Avaliação da escola pelos pais / Mônica Cristina Martinez de Moraes - Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação 1. Avaliação. 2. Qualidade. 3. Regulação. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. III. Título. 10-013/BFE
-------	---

Título em inglês: How parents evaluate their children's school

Keywords: Evaluation, Quality, Regulation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Mara Regina Lemes de Sordi (Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Profª. Drª. Regiane Helena Bertagna

Profª. Drª. Sandra Záquia Lian de Souza

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Data da defesa: 25/02/2010

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: monicamartinezdemoraes@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

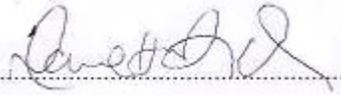
Título **A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS PAIS**

Autora: Mônica Cristina Martinez de Moraes

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Mônica Cristina Martinez de Moraes** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 de fevereiro de 2010

Assinatura:.....

Orientadora

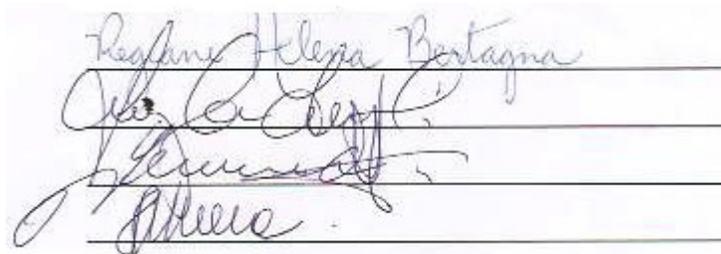
COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Sandra Maria Zakia Lian Sousa

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas



Regiane Helena Bertagna
Luiz Carlos de Freitas
Sandra Maria Zakia Lian Sousa
Itamar Mendes da Silva

2010

À todos os pais que nos falam de uma qualidade da escola: aquela em que todos têm acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas, aquela que entende que “as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros e não individualmente.” (GADOTTI, 1997)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mara de Sordi, orientadora desta tese e companheira na militância por uma escola pública que não aliene, mas que contribua para a superação das grandes desigualdades sociais no Brasil, ou ao menos, na cidade de Campinas.

Aos professores que participaram da comissão julgadora pela condução do debate acadêmico.

Aos professores da Faculdade de Educação – Unicamp por sua participação nesta fase da minha formação acadêmica.

À PUC-Campinas, lugar de início da minha formação acadêmica e profissional, pelas oportunidades.

Às escolas municipais de ensino fundamental da região sudoeste de Campinas, especialmente aos Diretores, pela gentileza de colaborarem para meu acesso aos pais e pela motivação no dia a dia de trabalho. Aos professores dessas escolas, pela torcida e pelo carinho.

Aos colegas do LOED, principalmente, Geisa Vaz Mendes, Cida Cangussu e Adilson Dalben, interlocutores que foram e ainda são.

Aos colegas, antigos e recentes, do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste, pela compreensão, pois acompanharam os dilemas de se tentar fazer pesquisa exercendo a profissão. Especialmente ao Sandro Ricardo de Moraes, agora também parceiro no LOED, pela revisão do texto.

Aos professores Patrícia da Silva Luz, Lilian Carla Silva e Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva pela ajuda no trabalho de campo da pesquisa. À Ruth Riboldi Vargas e ao Lucas Manuel Teixeira, meus alunos, pelo auxílio com a tecnologia. À Iolanda Marques por enfrentar comigo o desafio das transcrições das entrevistas.

Ao Héleron Silva, companheiro intelectual, pelo incentivo à perseverança, pelas críticas às idéias e pelas traduções para o inglês e o francês.

À minha família que de perto ou longe acompanhou minha trajetória de formação.

Aos meus irmãos, Carlos e Paula, com quem aprendi as delícias de ser criança e de ter amigos. À minha cunhada, Sandra, sempre incentivadora e à minha sobrinha, Aline, minha companheira de viagens.

Aos meus pais, Juarez e Aracy, filhos de imigrantes espanhóis e italianos, trabalhadores, por sua forte presença em minha formação, pelo incentivo, apoio, orgulho e, sobretudo, muito amor...

...muito obrigada!!!

RESUMO

O tema da qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais. Da discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, ampliam-se os objetos de estudos. Há, porém, uma faceta ainda pouco explorada: a participação dos pais na avaliação da escola. Esta pesquisa buscou examinar como ocorre o processo de avaliação das escolas de ensino fundamental pelos pais. O estudo foi desenvolvido ao longo de cinco anos em nove escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas/SP em que se verificou a conjugação de dados sobre exclusão social e, ao mesmo tempo, a busca por matrículas nessas escolas. Tratou-se de estudo qualitativo baseado em Minayo, organizado dialogicamente em três fases. A fase exploratória discutiu a construção do objeto num esforço teórico e empírico. A fase de trabalho de campo concentrou-se na confrontação entre os conceitos, as técnicas e a realidade concreta. Para isso, foi aplicado questionário e realizada discussão de grupos de pais das nove escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas/SP que tiveram sua demanda por vaga atendida em 2008. Na fase de análise de dados fez-se o tratamento do material recolhido com os pais por meio da Análise de Conteúdo, o que possibilitou identificar quatro referenciais de avaliação das escolas pelos pais: a localização, a referência de pessoas conhecidas, o trabalho pedagógico, o clima institucional. Concluiu-se que os pais constroem um sistema de referências relativo à escola de seus filhos e por meio dele justificam suas avaliações e seus julgamentos de qualidade.

Palavras-chave: Escola Pública – Avaliação – Regulação

ABSTRACT

In recent years, school quality has been largely discussed among several Brazilian actors and social sectors. In effect, the subject is plural and has been exploited in a variety of thematics that range from “quality of learning” to “Estate management”. However, a few studies inquired how parents take part in the school evaluation process of their children, which is the reason for this research. The present qualitative study, which is based on Minayo’s theory, has been applied in nine public schools (first grade level) in Campinas city, Sao Paulo Estate, during a period of five years. It has been organized in three phases interacting dialectically: 1- exploitation, 2- research on the field, and 3- analyses of the data. The first phase, discussed the theoretic and empirical elements in order to build the object of study. The second phase, was centered in the confrontation between concepts and techniques on one hand, and the concrete reality on the other. In order to accomplish that, a questionnaire was applied as well as group discussion by the parents. Finally, the last phase, the data gathered has been analyzed (Content Analysis Technique) which allowed the identification of four guidelines for parents to evaluate their children’s school: geographic placement, reference by others, pedagogic stature, and institutional atmosphere. The major theses guiding this research states that parents build a system of reference relating to their children’s school and by this, justify their evaluations and judgements of quality.

Key Words: Public Scholl – Evaluation – Regulation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – NAED Sudoeste segundo a localização, data de organização, períodos de funcionamento e matrículas – 2008	9
Tabela 2 - Distribuição anual das matrículas por escola (transferências recebidas e expedidas) .	52
Tabela 3 - Cadastro Escolar – distribuição dos demandantes de vaga no Ensino Fundamental 2008.	53
Tabela 4 - Distribuição da demanda atendida, desistência de vaga e universo de pais ano 2008 .	54
Tabela 5 - Distribuição da amostragem, universo de pais, questionários recebidos e representatividade de cada escola.....	55
Tabela 6. Distribuição dos questionários de entrevista com pais por escola e manifestação de interesse pela conversa sobre a qualidade da escola	93
Tabela 7– Distribuição dos motivos de pedido de vaga alegados pelos pais no questionário. ...	103
Tabela 8 – Escola de qualidade para os pais	104
Tabela 9 – Distribuição da opção dos pais pelas escolas	106
Tabela 10 – Conhecimento do Projeto Pedagógico da escola pelos pais	106
Tabela 11– Aspectos positivos e negativos da escola	107
Tabela 12– Participação dos pais no Projeto Pedagógico da escola.....	107
Tabela 13 – Distribuição dos questionários enviados e recebidos e dos pais interessados e presentes na discussão de grupo	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Escolas que afirmam fazer o registro dos pedidos de vagas	65
Gráfico 2. As escolas afirmam que nem todos os registros permitiriam realizar série histórica..	65
Gráfico 3. Informação da escola sobre os motivos apresentados pelas famílias quando solicitam vagas	66
Gráfico 4. Aspectos considerados positivos pelas famílias	66
Gráfico 5. Aspectos considerados negativos pelas famílias	67
Gráfico 6. A escola atribui as preferências das famílias ao matricular os filhos.....	67
Gráfico 7. Concepção de escola eficaz para as famílias.....	68
Gráfico 8. Forma de acolhimento dos alunos/famílias transferidos para a escola	68
Gráfico 9. Avaliação da opinião das famílias sobre a escola	69
Gráfico 10. Percepção da relação entre a demanda de vagas e o projeto pedagógico da escola pelos diretores.....	69

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Mapa do Município de Campinas com a localização dos equipamentos de educação por região administrativa.....	49
Ilustração 2 – Localização das escolas na Região Sudoeste: 1 – Escola 28 de Abril (Parque Tropical); 2 – Escola 11 de Abril (Jardim Santa Lúcia); 3 – Escola 18 de Abril (Vila União); 4 – Escola 29 de Abril (Parque D. Pedro II); 5 – Escola 6 de Maio (Parque Universitário), 6 – Escola 15 de Fevereiro (Jardim Cristina); 7 – Escola 11 de Maio (Jardim Aeroporto); 8 – Escola 16 de Abril (Jardim Maria Rosa); 9 – Escola 26 de Abril (Jardim São Cristóvão).....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	5
A AVALIAÇÃO DA ESCOLA: MOTIVAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO	5
1.1 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO.....	13
1.1.1 Qualidade como gerenciamento de recursos, práticas e relações na escola	14
1.1.2 Qualidade como meio para o efetivo exercício da cidadania	18
1.2 REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E SUAS CONSEQÜÊNCIAS SOBRE A ESCOLA	21
1.2.1 Gestão da rede de escolas e fluxos escolares.....	30
1.2.2 Democratização do acesso à educação e pressão social pela qualidade.....	35
CAPÍTULO II.....	43
A AVALIAÇÃO DA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	46
2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	47
2.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	49
2.4 OBJETO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
2.5. AMOSTRAGEM.....	54
2.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
2.6.1 Observação participante	56
2.6.2 Questionário	57
2.6.3 Discussão de Grupo	58
2.7. TRABALHO DE CAMPO	59
2.7.1 Os projetos pedagógicos e o questionário para diretores.....	61
CAPÍTULO III	89
A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS PAIS	89
3.1 TRATAMENTO DO MATERIAL DE PESQUISA QUALITATIVA: O MÉTODO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	89
3.1.1 O questionário aos pais.....	93
3.2. AS DISCUSSÕES DE GRUPOS DE PAIS.....	107
3.3 A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS PAIS	125

CAPÍTULO IV	131
AVALIAÇÃO DA ESCOLA: O PACTO DE QUALIDADE DA ESCOLA E A MATERIALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS.....	131
CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES (2006).....	153
ANEXO 3 – ROTEIRO PARA DISCUSSÃO DE GRUPO COM PAIS	157

INTRODUÇÃO

No tema da qualidade da educação, tão amplo e envolvente, há uma faceta ainda pouco explorada: a participação dos pais na avaliação da escola. Em meio às discussões e estudos Paro (2007, p. 111) defende uma séria reflexão “a respeito da estrutura da escola de ensino fundamental”. O autor esclarece que essa reflexão se sustentaria em dois princípios: “o primeiro é de natureza administrativa e se fundamenta numa concepção de administração como mediação”; “o segundo princípio [...] é de natureza política e deriva da própria condição democrática da escola”. Ora, se acompanharmos o autor, teremos que defender como ele que uma “instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade da escola” o que requereria, na dinâmica coletiva, a participação dos pais na consecução do objetivo de qualidade social da educação.

É verdade que a avaliação da educação básica tem sido amplamente estudada e discutida e se intensificou no final dos anos setenta, alcançando o seu ápice nos anos noventa. Entretanto, as iniciativas de avaliação institucional na educação básica se dão prioritariamente através de exames externos de desempenho de estudantes. Isso porque, na atual conjuntura, constata-se a emergência de uma lógica de mercado como princípio regulador das políticas públicas, notadamente aquelas voltadas para o campo educacional. A avaliação da organização da educação, nesse contexto, passou por um processo marcado pela racionalização do sistema educativo com vistas à qualidade da educação. Esse fenômeno ganhou visibilidade, especialmente, nas três últimas décadas do século XX, com a crise do Estado-Providência e das suas formas de governo calcadas nas políticas neoliberais e neoconservadoras. Aí a avaliação institucional foi assumida como instrumento de regulação e controle das políticas, relacionada a funções gerenciais tendendo a ser uma avaliação centrada no produto e este sob o controle direto do Estado, ou seja, consolida-se o Estado-avaliador. Entretanto, os processos de avaliação da escola requereriam a qualidade histórica que é marcada por um complexo de condições objetivas e subjetivas, formal e politicamente.

Por isso, o que se quer defender aqui é uma outra rota, a da práxis calcada na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção da comunidade, com base na participação, reciprocidade e solidariedade, que coloca a avaliação no plano formativo dentro de um projeto de educação emancipatória. Nessa lógica, defende-se um

projeto de emancipação social para a escola pública em todos os níveis em que a avaliação da escola se dê na perspectiva da qualidade histórica, que realize uma investigação do sistema educacional e da escola sobre suas finalidades e a forma como as perseguem, sobre seu funcionamento e suas práticas.

A prática educativa que acontece na escola merece atenção especial, particularmente, por ser intencional, pois ela por meio do espaço e do tempo, dos sujeitos e dos saberes, das linguagens e das culturas, volta-se integralmente ao ensino e ao aprendizado das crianças e adolescentes em formação. Isso significa assumir a promoção da aprendizagem articulada aos saberes e objetivos curriculares comuns e das subjetividades e necessidades expressas pela comunidade, ou seja, assumir uma qualidade democrática e científico-pedagógica na educação. Ora, se o que se está propondo é a avaliação participativa de escolas de ensino fundamental, e se entende-se que em processos participativos todos os sujeitos são chamados e estão em condições de reflexão e ação, os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deverão ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas que procuram para seus filhos. Essa será uma tarefa que exigirá, inclusive, a reinvenção das relações entre escola e comunidade, em especial, pais. Há conflitos e haverá que se negociarem acordos que tenham conseqüências epistemológicas, políticas e pedagógicas para todos os envolvidos.

Isso posto, esta pesquisa buscou examinar como ocorre o processo de avaliação das escolas de ensino fundamental pelas famílias. O estudo foi desenvolvido ao longo de cinco anos em nove escolas de ensino fundamental da cidade de Campinas.

O percurso teórico-metodológico de pesquisa foi sustentado em Minayo (2004) tratando-se de estudo qualitativo organizado dialogicamente em três fases. A fase exploratória se dedicou a discutir a construção do objeto, num esforço teórico e empírico, e apresenta uma revisão dos conceitos de qualidade em educação, dos processos de avaliação da escola e das relações entre escola e família. A fase de trabalho de campo se concentrou na confrontação entre os conceitos e as técnicas e a realidade concreta. Por fim, na fase de análise de dados procedeu-se o tratamento do material qualitativo por meio da Análise de Conteúdo.

A produção do conhecimento e as perspectivas de encaminhamentos foram organizadas em quatro capítulos.

O Capítulo I apresenta as motivações iniciais para a pesquisa e a problematização do objeto de estudo. Discorre sobre a noção de qualidade em educação e caracteriza sumariamente o que seria a regulação das políticas educativas.

No Capítulo II é apresentado o quadro teórico metodológico dando-se ênfase ao tratamento do material qualitativo por meio do Método da Análise de Conteúdo sustentado em Bardin.

O Capítulo III apresenta a contribuição dos pais, sujeitos desta pesquisa, sobre a qualidade da escola de seus filhos.

Finalmente, no Capítulo IV, apresentam-se considerações sobre o pacto de qualidade e a materialização da participação dos pais na avaliação da escola.

As conclusões apresentam as considerações sobre a participação dos pais na avaliação da escola e os possíveis desdobramentos na vida dos alunos, da escola e da política educacional do município.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DA ESCOLA: MOTIVAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO

Afirma Santos (2003, p. 17) que “Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas”. Neste estudo, quais foram as perplexidades? Quais foram os desafios?

A análise das dimensões sociais, políticas e culturais da crise do modelo civilizacional de Santos (2003, p. 54), ao apresentar onze teses acerca de Portugal, aponta que os mitos sobre determinada sociedade são parte da realidade social e assim devem ser analisados e, mais, que o desconhecimento sobre certa sociedade é antes de tudo um auto-desconhecimento, o que possibilita a criação do discurso mítico, próprio do senso comum elitista-conservador.

Esse alerta provocou questões sobre a configuração da identidade da cidade de Campinas e da representação social que os sujeitos que vivem nela estabelecem em relação a esse contexto e às práticas sociais nele ocorridas, em particular na educação. Os cidadãos, sujeitos que vivem num determinado território, conhecem sua cidade? Como a cidade é considerada por eles? Que discursos são proclamados sobre a cidade? As práticas sociais garantem igualdade de direitos entre os cidadãos? Os assuntos de Estado interessam aos cidadãos? Que exercícios os cidadãos fazem do poder decisório?

Pois bem, a cidade de Campinas, como qualquer metrópole, é caracterizada pelos fortes contrastes sociais. Segundo dados de 2.000, da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura Municipal de Campinas, a renda média no município apresenta forte dicotomia entre as suas 77 Unidades Territoriais Básicas (UTB): a UTB Notre Dame / Alto da Nova Campinas / Gramado, a maior renda, com 49,44 Salários Mínimos e a UTB Jardim Fernanda, a menor renda, com 1,85 Salários Mínimos.

A origem de Campinas, por sua vez, remonta a um núcleo de moradores que resultou de uma deserção de uma bandeira (NASCIMENTO, 1999, p. 29). Como caminho para as Minas dos Goyazes, a cidade foi estruturada pela apropriação de áreas pelo capital público e privado regulados pelas legislações municipais de controle urbano e uso do solo como localidades de negócio para certas parcelas do capital (SANTOS, 2003). A distribuição das obras públicas desde então direcionou a circulação do capital imobiliário em sua órbita, que por sua vez, criou um

sistema de transferência dos demais setores produtivos da sociedade. Segundo Antonio da Costa Santos (2002, p. 23),

Campinas, vista até então como resultado histórico de uma economia mercantil-escravista cafeeira nacional aberta após a crise final do Antigo Sistema Colonial, passou a configurar-se como oficina republicana de política e engenharia na consolidação do estado Nacional e de um projeto de nação. Exemplifica, no âmbito das cidades do café, experimentações de reforma e melhoramentos urbanos para constituição das condições gerais da cidade capitalista em São Paulo.

Num contexto como esse, não se pode ignorar que tanto o comando das intervenções e mudanças na vida material e cultural da cidade – dentre elas, a educação – fica nas mãos de parte da elite local, quanto as classes sociais menos abastadas ficam distantes ou fora da disputa política por cidadania e emancipação. No enfoque liberal, toma-se a educação como importante instrumento para o capitalismo e dissemina-se a idéia de que ela seja solução de problemas sociais.

Assim, no que diz respeito à educação pública, em 1870, ainda no período imperial com uma população de cerca de 30.000 habitantes sendo 13.000 desses livres, havia cinco escolas públicas com 170 meninos e 200 meninas matriculados e “[...] sendo Campinas essencialmente agrícola, com uma população rural significativa, era ali que se localizava grande parte das escolas públicas.” (NASCIMENTO, 1999, p. 41). Na Primeira República, por sua vez, a cidade “[...] contou, na área da educação, com iniciativas do governo estadual, do governo municipal e de entidades privadas (religiosas e leigas) [...]” e que “[...] ao contrário do período anterior, ao lado das escolas particulares, crescia significativamente o número de escolas públicas em todos os níveis de ensino.” (NASCIMENTO, 1999, p. 44 e 45). Porém, vale destacar que em 1901 a modesta rede de ensino municipal de Campinas contava com duas escolas: a Correa de Mello e a Ferreira Penteadó. A primeira funciona ainda hoje e, após várias mudanças de endereço, está instalada na região sudoeste de Campinas. A segunda, gratuita, de instrução primária e destinada às crianças carentes, foi fundada por seu patrono e constou de seu testamento uma cláusula obrigando seus descendentes a manterem a instituição em funcionamento, porém, não foram encontradas referências de seu funcionamento atualmente. Pouco tempo depois, em 1907, a rede municipal contava com 17 escolas, a maioria isoladas, e 749 alunos matriculados. Nas décadas seguintes, em resposta à demanda populacional, o número de alunos e escolas foi sendo

progressivamente ampliado apresentando também, na atualidade, uma estrutura com creches, escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e milhares de alunos, professores, gestores e funcionários administrativos. Ainda assim, com mais de um milhão de habitantes, Campinas atende hoje em suas escolas municipais apenas 20% da demanda de crianças e adolescentes na idade de seis a quatorze anos.

Foi assim, por meio de um modelo de desenvolvimento urbano e sócio-cultural de inspiração liberal, que a Campinas para além da Anhangüera (SP 330 – 1940)¹ e, posteriormente, da Bandeirantes (SP 348 – 1978)² e da Santos Dumont (SP 075 – década de 1980)³ foi configurada. A década de 1930 foi um marco imigratório, principalmente de italianos, e posteriormente, as décadas de 1970 e 1980 foram marcos dos fluxos migratórios internos:

Entre as décadas de 1930 e 1940, portanto, a cidade de Campinas passou a vivenciar um novo momento histórico, marcado pela migração e pela multiplicação de bairros nas proximidades das fábricas, dos estabelecimentos e das grandes rodovias em implantação - Via Anhangüera, (1948), Rodovia dos Bandeirantes (1979) e Rodovia Santos Dumont, (década de 1980). Já nas primeiras décadas do século XX, a região sul ganhou novo desenvolvimento instalando-se a partir das décadas de 1930/1940 um novo parque de indústrias, serviços e moradias que seguiu pela direção oeste da cidade. Os bairros Parque Industrial e São Bernardo inauguraram o novo período de crescimento, e a partir deles, multiplicaram-se os loteamentos da região sul e sudoeste. Hoje os bairros Ouro Verde, Vila União e Campo Grande destacam-se nesta região. (Secretaria de Comércio, Indústria, Serviços e Cultura, 2009)⁴

Como se vê, a região sudoeste, campo desta pesquisa, está nesse espaço urbano. Embora sua origem e seu desenvolvimento histórico aconteçam desde o início do século XX, é considerada pelo poder público municipal região em formação, pois nela predominam ocupações e loteamentos ainda pouco regularizados:

¹ Rodovia Anhangüera: conhecida como Estrada Velha de Campinas (SP-332) sua construção foi iniciada em 1916 e concluída em 1921. Foi a primeira estrada planejada e executada em função do veículo motorizado. Em 1940 foram iniciadas as obras de construção da nova rodovia São Paulo – Campinas, que passou a chamar-se, oficialmente, Via Anhangüera.

² Rodovia dos Bandeirantes: inaugurada em 1978, seu nome é uma homenagem aos bandeirantes que desbravaram o interior do Brasil a partir do litoral no estado de São Paulo. Quando a capacidade máxima de tráfego da rodovia Anhangüera foi atingida, por volta de 1960, o governo do estado decidiu construir outra rodovia com capacidade muito maior.

³ Rodovia Santos Dumont: nome dado à rodovia SP-075 no trecho que liga a cidade de Campinas ao Aeroporto Internacional de Viracopos e foi escolhido em homenagem ao aviador brasileiro Alberto Santos Dumont que estudou na cidade de Campinas.

⁴ Fonte: http://www.campinas.sp.gov.br/comercio/janelas/Sudoeste_Sul/ acessado em 03/02/2009.

Da ‘janela’ oeste/sudoeste podemos observar uma malha urbana que ainda se encontra em formação, localizada entre as rodovias dos Bandeirantes e Anhangüera. Remanescente de uma região de antigas olarias, pastagem e agricultura, esta porção da cidade já abriga os bairros do Campo Grande e Itajaí, configurando-se rapidamente uma nova região de moradia e serviços na porção oeste do município. A região sudoeste, por sua vez, é a que concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano, estendendo-se os bairros para além das rodovias Bandeirantes e Santos Dumont. (Secretaria de Comércio, Indústria, Serviços e Cultura, 2009)⁵

A região sudoeste da cidade de Campinas é marcada, então, pelas evidentes características proletárias de sua população. Por isso, conhecê-la possibilita, por exemplo, verificar que esses dados indicam os altos índices de exclusão social nessa na região. Ainda assim, informações atuais indicam um outro futuro-próximo a essa região. O Plano Diretor 2006⁶ apresenta no capítulo “Investimentos Estruturadores e Principais Metas Estratégicas a serem adotadas pelo Município”, plano e metas especiais para o Aeroporto de Viracopos e seu entorno; por certo, a região sudoeste será muito diferente daqui a vinte anos.

Nos bairros dessa região estão instaladas, atualmente, nove escolas municipais de ensino fundamental e uma escola de educação de jovens e adultos. De acordo com os dados do sistema INTEGRÉ e dos documentos do núcleo regional de educação, as nove escolas municipais de Ensino Fundamental estavam organizadas em 2008, em termos de períodos e número de alunos, da seguinte forma:

⁵ Fonte: http://www.campinas.sp.gov.br/comercio/janelas/oeste_sudoeste/ acessado em 03/02/2009.

⁶ “O Plano Diretor é um conjunto de princípios e regras orientadoras e indutoras do ordenamento e da ocupação físico-territorial-ambiental do município, visando a que a cidade seja acessível e justa ao conjunto de seus habitantes. O Plano Diretor pode ser entendido como elemento definidor dos objetivos e diretrizes estratégicas e globais do desenvolvimento urbano e rural da cidade. Deve configurar-se como um instrumento de indução e articulação dos processos de tomada de decisões, servindo de principal referência para a definição e implementação de mecanismos legais, administrativos e políticos, envolvendo as ações de longo, médio e curto prazo, visando tornar a cidade mais equilibrada, sob o aspecto físico-territorial, ambiental, econômico e social.”
<http://www.campinas.sp.gov.br/seplama/publicacoes/planodiretor2006/portplandir2006.htm>

Tabela 1 - Distribuição das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – NAED Sudoeste segundo a localização, data de organização, períodos de funcionamento e matrículas – 2008

Unidade Educacional	Localização	Organização	Períodos	Matrículas		
				2008		Totais
				Ciclo I e II	5 ^{a.} a 8 ^{a.} séries	
11 de maio	Jd. Aeroporto	1982	4	403	418	821
15 de fevereiro	Jd. Cristina	1982	3	279	332	611
6 de maio	Pq. Universário	1976	3	370	576	946
29 de abril	Pq. D. Pedro II	1981	3	249	361	610
11 de abril	Jd Sta. Lúcia	1980	3	227	319	546
26 de abril	Jd. S. Cristovão	1981	4	365	624	989
28 de abril	Pq. Tropical	1981	3	327	363	690
16 de abril	Jd. Maria Rosa	1981	3	283	256	539
18 de abril	V. União	1996	3	427	389	816
Totais				2.930	3.638	6.568

Fonte: Documentos do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste/SME (2008)

Há entre elas, significativa diferenciação no que diz respeito à constituição de cada comunidade escolar aliada às condições e práticas sociais da população. Entretanto, um aspecto comum entre essas escolas é a demanda por matrículas que elas apresentam. Ano a ano, as nove escolas de ensino fundamental, apresentam um cadastro de interessados por matrícula que chama a atenção de diretores, professores e funcionários. Para ilustrar isso, em 2008, as escolas apresentaram um cadastro de 2.337 pais interessados em nelas matricular seus filhos.

Dentre tantas perplexidades, então, o desafio de compreender como ocorre o processo de avaliação da escola de ensino fundamental pelos pais motivou esta investigação, que teve origem na inquietação profissional decorrente da vivência de mais de uma década de atuação na rede municipal de ensino de Campinas, em especial, com as nove escolas da região sudoeste da cidade. A observação cotidiana e a ‘escuta’ dos diversos atores dessas escolas informam da preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nas escolas municipais, denotando que os pais vêm estabelecendo juízos de valor sobre a qualidade das escolas da região onde vivem.

Por esse motivo fomos levados a algumas indagações: os pais avaliam a qualidade das escolas que desejam para seus filhos? O que seria para os pais uma escola de qualidade? Há instrumentos nas escolas para formalizar a avaliação dos pais? O trabalho pedagógico realizado

por essas escolas assim como seus projetos pedagógicos consideram a avaliação dos pais? Que experiências educacionais realizadas nas escolas da região sudoeste de Campinas seriam motivo para a demanda por vagas?

Nossa hipótese inicial sobre a motivação dos pais para a escolha da escola para seus filhos era que esse é um processo de avaliação no plano informal onde estão os ‘juízos de valor’ que se constituem das representações que pais e alunos constroem sobre a escola. As representações, os significados são construídos e circulam simbolicamente na sociedade, e portanto, a formulação de julgamentos pelos pais sobre a escola que desejam para seus filhos está ‘impregnada’ pelos valores socialmente constituídos ao longo de sua história de vida, em particular de sua vida escolar. Os limites da construção da qualidade da escola estariam, então, para além dos aspectos relacionados à formação dos professores ou a expansão das matrículas, mas a outra possibilidade: a de que a qualidade da escola refere-se a um projeto de sociedade e requer um projeto pedagógico voltado para as camadas populares conforme propõe Romão (1998, p. 41) “[...] a educação não se dá no ar, desencarnada, acima do bem e do mal. Ela se realiza numa formação social historicamente determinada; ela se constitui uma região particular da ideologia [...]”.

Por isso, cabe afirmarmos que a escola não é uma instituição abstrata e neutra ao contexto em que está inserida, mas é o centro da educação e, nessa concepção, a vida na escola constitui-se de uma trama tecida individual e coletivamente. Nela, alunos, professores, educadores, pais, comunidade seriam os fios que, de fato, resistiriam contra o estabelecido tanto pelo poder político como econômico, e lutariam contra a tentativa de ruptura que se apresenta por meio de leis, decretos, normas e projetos de inovação dos espaços ocupados e utilizados por esses sujeitos. Dessa forma, a escolha da escola pelos pais, estaria relacionada à função de controle social, de uma ação dos pais sobre as escolas a fim de conseguir mudanças concernentes aos seus interesses.

Nesse sentido, cresce a importância das instituições escolares públicas como objeto de investigação e de regulação do sistema de ensino, em especial nos estudos sobre a reforma e a reorganização dos sistemas educativos. Esses processos, em geral, apontam duas vertentes, ambíguas entre si: uma de caráter conservador, a descentralização, centrada nas ações de ordem normativa e burocrático-racional, e outra, de caráter emancipatório, ou seja, que possibilita às escolas maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, voltada para a produção de

orientações e tomada de decisões. Na primeira vertente é comum ao Estado ações de controle, transformando ou afirmando a escola como campo de mera reprodução; na vertente de caráter emancipatório, promove-se a autonomia relativa da escola, contrariam-se as ações de tipo meramente normativo e intervencionista e contempla-se a importância do Estado como dimensão macroestrutural no sistema social (LIMA, 2008).

Percebe-se, desse modo, que se constitui, tanto na pesquisa educacional como na administração da educação, outro espaço de investigação e avaliação situado entre os estudos macro-sociais, de foco analítico centrado no Estado, nos sistemas políticos e econômicos, na organização de sistemas educacionais, e as pesquisas de tipo micro-estrutural, centradas na sala de aula, nos processos de aprendizagem, nas práticas didático-pedagógicas. Busca-se tratar das questões que acontecem na intermediária, nos elementos de mediação entre as dimensões macro e micro, na escola. Por sua vez, o foco na escola mobiliza-nos à análise de uma experiência universal das sociedades modernas e que de tão óbvia, de tão interiorizada, torna-se quase natural e por isso se perde de nossa consciência.

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas (SACRISTÁN, 2001, p. 11).

Assim, outro desafio nesta pesquisa foi tratar da escola “[...] enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão [...]” (BARROSO, 1996, p. 9), considerando-a espaço privilegiado de regulação e contra-regulação do sistema educacional nos processos de produção de mudança.

Quando se fala em mudança no contexto educacional, há uma polissemia de conceitos e significados. Comumente o termo mudança vem associado a reforma, porém, “[...] não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm uma outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional [...]” (SACRISTÁN, 1996, p. 52). Além do mais, é evidente nesse campo no Brasil, a polarização entre duas forças políticas: as neoliberais e conservadoras e as democráticas e participativas. Resumidamente,

[...] nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um ‘centro pensante’, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na ‘ponta’ do sistema. E é nos momentos em que o serviço público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade para incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação.

Por isso mesmo e, numa perspectiva ainda à margem dos estudos acadêmicos e das experiências educacionais, interessei-me por analisar o processo de avaliação da escola pelos pais para além da garantia da ‘escola para todos’: o compromisso do poder público de fornecer os mesmos benefícios em todas as suas estruturas e a regulação da qualidade da escola pelos pais, ou melhor dizendo, a articulação entre as decisões dos órgãos de coordenação central e as necessidades e iniciativas da comunidade escolar local.

Por isso, o que se defende é a participação da comunidade local, que faz uso da escola pública, nos processos de regulação de sua qualidade, pois parece legítimo que os pais dos alunos participem desse projeto de emancipação forjado na responsabilidade e no compromisso do poder público. Discordamos da tradicional participação que a escola tem atribuído aos pais: ajudar na lição de casa ou contribuir para o ‘caixa escolar’. Isso é nada quando há um contrato social a ser cumprido e o principal interessado é chamado apenas para assentir com o instituído, quando é sabido que parte deles deseja e pode mais do que isso: muitos procuram matricular os seus filhos nesta e não em outra escola em função da sua credibilidade junto à comunidade. Os pais, presumimos, reúnem elementos, provavelmente indiciários (GINZBURG, 2003, p. 177), e tentam optar entre uma e outra. O que seriam esses sinais que os atraem: estrutura física, os profissionais, a gestão, o ensino? Pouco se sabe a esse respeito; são desconhecidos os critérios que os pais consideram para julgar a qualidade das escolas de seus filhos, pois, por estarem no plano informal, os ‘juízos de valor’ dos pais sobre a escola que desejam para seus filhos não compõem o quadro das representações sociais sobre a qualidade da escola consideradas para a garantia do cumprimento da missão republicana: escola de qualidade para todos.

Para desenvolver esta pesquisa consideramos fosse apropriado realizar um levantamento bibliográfico com o objetivo de coletar dados de estudos recentes sobre a escola e sua qualidade e dos processos de escolha e avaliação da escola pelos pais.

Nos anos 1990, a produção de pesquisa e estudos sobre a escola cresceu significativamente em Portugal e na França. Essa produção chegou e ainda chega ao Brasil,

principalmente por intercâmbios universitários e publicações traduzidas e, em geral, é divulgada em eventos acadêmicos e revistas de educação. As produções nacionais, por sua vez, resultam de trabalhos realizados nos programas de mestrado e doutorado das universidades e são divulgados principalmente no âmbito de eventos científicos na área.

A revisão bibliográfica não pretendeu seguir o modelo de um estado da arte. A busca e seleção de referências foram conduzidas pelo critério de pertinência do texto ao tema da qualidade em educação, aos estudos da escola e sua avaliação tentando encontrar trabalhos numa perspectiva teórica, ou que apresentassem análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema e que trouxessem dados empíricos sobre a realidade pesquisada. Buscou, ainda, localizar os estudos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁷, no período de 2000 a 2008, com preferência ao Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, e aqueles publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE)⁸ por se tratarem de fóruns privilegiados de disseminação do conhecimento acadêmico e científico produzido nas universidades brasileiras.

1.1 Qualidade em educação

O tema da qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais. Campos (2000, p. 5) afirma que

A questão da qualidade na educação básica passou a estar cada vez mais presente na agenda pública no Brasil a partir da década de 80, o que coincidiu com a abertura política no país. A literatura educacional já vinha discutindo problemas relativos à qualidade do ensino público há mais tempo, mas essa preocupação começou a ter efeitos nas políticas públicas após as eleições para governos estaduais em 1982, quando grupos de profissionais até então alijados das redes oficiais de ensino começaram a tentar colocar em prática programas de ação na área educacional que procurassem responder ao mesmo tempo à

⁷ A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. (<http://www.anped.org.br/inicio.htm>)

⁸ Revista Brasileira de Educação, publicação quadrimestral da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, visando a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. (<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>)

demandas dos movimentos sociais e aos problemas revelados pelos estudos existentes sobre a escola pública.

Assim, da discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, ampliam-se os conceitos, as definições e os critérios de qualidade. Libâneo (2008, p. 63) afirma que “Qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escola valorativa [...]”

Ainda que aparentemente bastante extenso em possibilidades de análise, podemos considerar a noção de qualidade sob dois marcos conceituais: como uma questão técnica, com especial preocupação com a medição tanto do rendimento dos alunos como do desempenho da escola; como questão político-social, pautada na definição democrática de qualidade em educação e diretamente ligada ao combate às desigualdades, a dominações e às injustiças de qualquer tipo.

1.1.1 Qualidade como gerenciamento de recursos, práticas e relações na escola

Gentili (1996, p. 9) propõe que se analise a questão da qualidade em educação num processo político ideológico de hegemonia neoliberal, o que nos impõe a tarefa de identificar suas estratégias: uma de propor e implantar reformas e outra de construir novos significados sociais por meio da retórica.

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção de novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas acadêmicas coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, reconhecidas e exigidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais. (GENTILI, 1996, p. 11, 12)

A estratégia retórica, de acordo com Silva (1996, p. 167), se apóia na redefinição dos significados das palavras e expressões e busca especialmente, em termos de educação, estabelecer o consenso cultural com o discurso da excelência: o eixo de análise passa das relações de poder e desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; a miséria e a pobreza resultam das decisões inadequadas dos pobres e miseráveis; as condições estruturais e

sociais são vistas como naturais e inevitáveis e distanciadas de sua relação com o poder e a subjugação; o mercado e o privado são tidos como modelos de tudo que é bom e eficiente enquanto o público e estatal, daquilo que é ruim e ineficiente; reprimem-se e silenciam-se as raízes históricas da situação presente e imputa-se aos indivíduos a culpa pela crise e pelo fracasso da escola e do sistema educacional; as categorias e as palavras de lutas democráticas são recicladas e reincorporadas após serem devidamente limpadas.

Essa retórica mostra-se instrumento vigoroso para o êxito do projeto neoliberal à medida que ganha espaço político e densidade ideológica explicando e convencendo, como disse Gentili (1996, p. 11) “qualquer pessoa medianamente sensata e responsável”. É evidente que tal discurso, e as concepções nele contidas, nada têm de inevitável e neutro e demonstra sim, visão particular, interessada e politicamente enviesada. Fez acreditar a sociedade, em geral, e aos educadores, em particular, que a crise do capitalismo – e com ela a luta de classes – foi superada. Seus ideólogos apresentam-se como

[...] os arautos da modernidade, os que poriam o país em ritmo ‘up to date’ (o termo é adequado) com as tendências mundiais. Superariam os entraves da “década perdida”, aquela em que se patinou no estatismo recalcitrante enquanto as benesses do império do mercado eram distribuídas por outros países mais avançados [...]⁹.

Esquecem-se, entretanto, os ideólogos da pós-modernidade que o projeto cultural da modernidade “[...] constituiu-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante [...]” (SANTOS, 2003, p. 76), e é ele um projeto ambicioso e revolucionário e sua legitimidade ideológica permanece.

A estratégia reformista do projeto neoliberal, por sua vez, é atrelada à modernização econômica e mostra o quanto e com que abrangência as alterações na organização do trabalho operam na esfera da educação, reforçando-se as teses da relação entre sistema produtivo e sistema educativo, entre escola e capitalismo. Sabemos que o modelo de educação e escola pautado pelo discurso do capital não é absolutamente novo:

Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois do modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas

⁹ AGUIAR, Flávio. *Por que voto em Marta para prefeita de SP*. In *Cartas Ácidas*. Carta Maior Agência de Notícias, 27/09/2004. <http://agenciacartamaior.uol.com.br>

deve estar subordinada aos objetivos econômicos da capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. (SILVA, 1996, p. 172)

Na retórica neoliberal, as reformas derivam de análises e diagnósticos ‘profundos’ do sistema educacional. Entendem e postulam que os problemas da educação decorrem da expansão da escola na metade do século XX que “ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.” (GENTILI, 1996, p. 17). Daí resulta o argumento central no discurso neoliberal: a escola e o sistema educacional sofrem uma crise gerencial e, nessa ótica, impõe o conceito de qualidade total em espaços escolares e educacionais. As reformas neoliberais, apesar da aparência profundamente técnica, e por isso inevitável e neutra, representam um projeto não democrático, de ruptura com o ideário da escola pública que concebe a prática educativa como espaço de diálogo e ação social e, portanto, de encarnação do efetivo direito à educação (SACRISTÁN, 1996, p. 153). Refere-se, portanto e apesar dos discursos, a metas e objetivos que não consideram o acesso da maioria da população a direitos sociais, entre eles a educação. Para Gadotti (1997a), a globalização capitalista neoliberal traz consigo marcas tanto no pensamento como na prática educativa: o neoliberalismo é visceralmente contrário à utopia, abomina o sonho; para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade e ele, a única resposta à realidade atual; desqualifica o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos; denuncia a política fazendo política; sustenta a ética do mercado em detrimento à ética integral do ser humano.

Nesse contexto é que o conceito gerencial de qualidade foi trazido para espaços escolares e educacionais

[...] sobretudo pautados pelas reformas educacionais de cunho conservador do início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final dessa década e início da seguinte na Inglaterra. Eles foram fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (AFONSO, 1998, apud BARRETO, 2001).

Acrescente-se que países diferentes em situações diferentes realizaram ações muito parecidas no que diz respeito às reformas educacionais, dentre eles, e além de Estado Unidos e Inglaterra, estão Espanha, Portugal e Brasil.

Num estudo comparado sobre duas metrópoles – São Paulo e Nova York, Gall (2007) sentencia e pergunta, então, sobre a má qualidade das escolas públicas

O fracasso das escolas públicas desafia a consciência política e as instituições de muitas sociedades. Por que as crianças não conseguem aprender a ler? Por que muitas não conseguem fazer exercícios simples de aritmética? Qual a relação entre ignorância e desordem social? (Gall, 2007, p. 11)

Afirma ainda que o fracasso da escola pública não é um problema particular do Brasil, mas diversas nações, inclusive as mais desenvolvidas no mundo, sofrem com as graves falhas da educação e da escola pública. De quem seria a responsabilidade? Como resolver esse problema? Bem, para o mesmo autor a responsabilidade seria dos governos, especificamente, e aponta exemplos:

Tanto Nova York quanto São Paulo saem de prolongados períodos de desgoverno populista e desordem que tiveram impacto sobre suas escolas. Ambas as cidades sofreram décadas de indiferença política e efeitos de longo prazo de padrões baixos para estudantes, professores e diretores em bairros pobres. (Gall, 2007, p. 15)

Como alternativa para enfrentar o problema da qualidade da escola, uma das ações foi justamente produzir a emergência da avaliação nas reformas, colocando-a num papel central e ampliando seu campo de intervenção na formulação e implementação das políticas públicas de educação. Criou-se, assim, um elo fundamental entre avaliação e reformas educativas ao mesmo tempo em que se delineou o conceito de qualidade numa perspectiva econômica, pragmática, gerencial e administrativa (SILVA, 1996), ou melhor dizendo, a despolíticação da educação com a introdução de conceitos e práticas da esfera do mercado.

Nessas ‘novas’ políticas educacionais a qualidade da educação é medida por sua produtividade pautada num modelo de análise de resultados das práticas pedagógicas, da gestão administrativa das instituições escolares e do desempenho dos estudantes; se sustenta na pedagogia do exame, classificando e estabelecendo o ranqueamento de escolas, praticada, principalmente, nas aplicações de modelos de avaliação em larga escala.

[...] a estratégia neoliberal de deslocar a educação pública para a esfera do mercado depende de um sistema de classificação (ranking) das escolas que, por sua vez, depende de um sistema nacional e centralizado de testagem e avaliação,

o qual, finalmente, depende do estabelecimento de currículos e padrões nacionais (centralizados!). (SILVA, 1996, p. 132)

Nessa lógica, o Estado passa a assumir funções predominantemente de controle sócio-educacional que “[...] despolitiza a avaliação, deslocando-a para um nível extra-social, construindo um discurso avaliativo que justifica as desigualdades por leis da natureza e da cultura”. (GARCIA, 1996, p. 166). Esse processo torna a educação pública e as funções que ela desempenha, como disse Sacristán (1996, p. 150), “um modelo ameaçado”, pois seu discurso acusa a ação do Estado de ser “custosa, ineficiente, intervencionista e contrária à ‘efervescência pós-moderna’”. Essa lógica produziu a idéia de que a qualidade das escolas seria regulada pela “[...] liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos, sob a suposição de que eles buscam a melhor educação para as suas crianças.” (BARRETO, 2001), ou seja, informar a sociedade e esta constituir um mercado educacional.

1.1.2 Qualidade como meio para o efetivo exercício da cidadania

Porém, a essa definição de qualidade em educação contrapõe-se a definição democrática de qualidade em educação. Esta se baseia em concepções política e sociológica de educação e está diretamente ligada ao combate às desigualdades, a dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nesse caso, coloca-se a relatividade do conceito de qualidade e entende-se que a qualidade está diretamente relacionada à distribuição dos recursos materiais e simbólicos. Por isso, uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem à educação.

A educação básica de qualidade é entendida como direito garantido pela

[...] ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação. (CURY, 2002, p. 171)

Entretanto, esse direito, aliás como qualquer outro, não se concretizará por si só; é preciso que as pessoas exijam sua efetivação ou estejam conscientes de sua falta (HOBBSAWM, 1988). Ao analisar o processo da política Aguilar Villanueva (1996) afirma que, da parte do

Estado, o ciclo da política somente se dá em democracias completas estabelecidas com partidos políticos e programa de governo. Portanto, em uma sociedade democrática madura o desenvolvimento de um sistema público forte requer entender a educação como mobilizadora da ação social para tornar efetivo o direito à educação. Entenda-se que ao nos referirmos ao Estado estamos falando, no caso brasileiro, das três esferas de poder e nesse sentido destacamos a iniciativa do Ministério Público, por exemplo, de

[...] assumir o compromisso de priorizar a efetivação do direito à educação, expresso nas seguintes ações: 1) Implementação em todos os Estados e no Distrito Federal de Ação Nacional por uma educação pública de qualidade; 2) Participação nas Conferências Nacional e Estaduais da Educação Básica; 3) Articulação, colaboração e fiscalização das ações dos Conselhos Estaduais e Municipais de acompanhamento do FUNDEB; 4) Articulação com o Ministério da Educação no sentido de prestar aos Estados e Municípios e ao Ministério Público Assessoria Técnica, bem como capacitação dos gestores, membros do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB e membros dos Ministérios Públicos; 5) Articulação e acompanhamento permanente das ações do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação [...] (CARTA DE BRASÍLIA PELA EDUCAÇÃO, 2007)

Tais processos estariam ligados à chamada regulação ou intervenção do Estado na educação, o que põe em pauta seu papel na defesa e promoção da escola pública (BARROSO, 2005).

Ainda na linha de defesa da educação de qualidade como direito, Freitas (2005b) propõe um movimento inverso nas iniciativas de mudança; elas seriam resultado de trabalho coletivo, que acontece no interior das escolas e delas se irradia um processo por ele denominado de contra-regulação. Nesse processo, a qualidade da escola é resultado de resistência, criação, superação, assentado em negociação da qualidade entre os sujeitos da educação: alunos, pais, professores, gestores escolares. Nela são consideradas variáveis como o tipo de ensino ministrado, as atividades educacionais realizadas na escola, o conhecimento e a participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola, as expectativas culturais e educacionais de alunos, pais e professores. Nesse enfoque, para que se determine a qualidade da educação, ou da escola,

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. (BARRETO, 2001, p. 49)

Vê-se que, diferentemente da noção de qualidade baseada na concepção neoliberal da economia, na noção de qualidade democrática os eixos para sua determinação se referem aos processos educativos, e portanto, deve centrar-se nos fins da educação e na promoção de todos ao domínio do conhecimento e do seu manejo para intervir na realidade visando ao bem comum.

Para isso, Libâneo (2008, p. 70) defende que haja “[...] inovações nos currículos, nas práticas metodológicas e nas práticas de organização e de gestão nas escolas.” Entretanto, afirma ainda que mesmo que se façam essas inovações, se as escolas não conseguirem ou não puderem alcançar plenamente sua função original, quer seja ensinar, a qualidade social da educação não estará assegurada.

No artigo “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”, Oliveira e Araújo (2003) abordam a questão da qualidade da educação anunciada na Constituição Federal de 1988. Conforme os autores, historicamente, foram construídos e circulam na educação brasileira três diferentes significados de qualidade: a oferta de oportunidades de escolarização, a permanência na escola com sucesso e a aferição de desempenho por meio de testes de larga escala. Alertam para o fato de que a idéia de qualidade em educação foi, e ainda tem sido, fortemente influenciada pelas idéias do mundo corporativo, o que gerou duas formas de pensar qualidade: a qualidade do produto e a qualidade do processo. Se associarmos essas idéias às lógicas da escola e de sua avaliação, conforme abordado por Freitas (2003b), teremos que será de qualidade uma escola cujas aulas sejam boas – o produto de acordo com Paro (2003) – e o processo, ou seja, o trabalho pedagógico propriamente dito, organizado na equação tempos-atividades¹⁰ será de qualidade à medida que obedecer às finalidades e atender à lógica da produção material: a utilidade dos conteúdos ao educando para a vida cotidiana. Esses entendimentos e significados de qualidade da educação escolar têm levado comumente a formação dos professores e a massificação ou expansão das matrículas à responsabilidade por uma situação de ‘pouca’ ou ‘falta de’ qualidade na educação. Os autores alertam, por fim, para a responsabilidade dos pesquisadores em educação em traduzir “o padrão de qualidade” para a esfera da luta pelo direito público e subjetivo à educação fundamental.

¹⁰ Para Freitas (2003, p. 14) “o espaço mais famoso da escola é a sala de aula” e para Paro (2003, p. 32) “[...] na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim.”

Além dessas considerações, é importante apontar dois estudos que tratam de referenciais de qualidade apontados por pais como motivação ao escolher uma determinada escola para seus filhos.

Primeiramente, encontramos em Sacristán (1996, p. 158) que o ensino, o clima institucional e a localização da escola seriam tais motivações dos pais ao escolherem a escola para os filhos.

Noutro, mais recente, Franco (2007, p. 17) apresenta quatro características na experiência brasileira de boas escolas para os pais que em muito se assemelham aos referenciais de Sacristán: clima acadêmico, organização escolar, estilo pedagógico e recursos escolares.

Para nós, essa é condição fundamental para a garantia da educação de qualidade. Uma concepção em que a determinação da qualidade da educação não sirva nem apenas para oferecer padrões em torno dos quais sejam formuladas políticas educacionais universais, nem simplesmente a formação de um mercado educacional pela sociedade.

Há que se defender e garantir, portanto, ensino democrático público e gratuito: igualdade de condições de acesso e permanência, qualidade do ensino como direito, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e a ciência, gestão democrática e exercida pelos interessados, valorização do magistério. Isso significa buscar um modelo de qualidade em educação que preserve iniciativas que beneficiem a amplos segmentos da população e possibilitem novos desenhos de políticas e programas, ou seja, o eixo que sustenta os critérios de determinação de qualidade seja a articulação entre as decisões dos órgãos do sistema educacional e as iniciativas e interesses locais.

1.2 Regulação das políticas educativas e suas conseqüências sobre a escola

No âmbito da pesquisa educacional brasileira, os estudos que tratam da regulação das políticas educativas são ainda bastante escassos e conforme Oliveira (2000)

As discussões sobre o atual modelo de regulação das políticas educativas emergiram muito recentemente, em conseqüência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990. No Brasil, até muito pouco tempo atrás essa discussão, assim nomeada, inexistia. Os primeiros trabalhos que empregam a expressão "regulação das políticas educativas" começam a aparecer só na presente década e ainda são muito poucos. (OLIVEIRA, 2000, p. 754)

Entretanto, a regulação tem sido objeto de grandes discussões nos meios políticos, especialmente governamentais. Essas discussões têm como pano de fundo o papel do Estado, ou melhor dizendo, a redefinição do papel do Estado. Esse fenômeno se deu principalmente nas reformas de Estado ocorridas nas últimas duas décadas do século XX e, no caso brasileiro, mais claramente a partir de 1990. Tais reformas vieram no bojo do processo de globalização e, na realidade, o que se deu foi um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural que lançou bases para novas formas de gestão econômica e controle social.

Recorremos, então, a Barroso (2006) para afirmarmos a importância da regulação nesse processo de redefinição do papel do Estado e sua atuação, especialmente, no âmbito das políticas sociais, ou mais precisamente, àquelas áreas relacionadas à proteção dos interesses públicos como saúde, segurança, meio ambiente, educação. Afirma Barroso (2006) que

Essa importância resulta do facto de, por um lado, se assistir a uma tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da acção públicas, mas, por outro lado, ele ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos. (Barroso, 2006, p. 11)

Assim, ainda que a origem do conceito de regulação seja no campo da economia e da sociologia, podemos apontar sua utilização no campo da educação como “[...] os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam.” (BARROSO, 2006, p. 12). O autor explica, ainda, que a cada uma dessas noções de regulação corresponde sua configuração no âmbito das políticas educativas; na primeira, ter-se-iam as políticas de regulação normativa e de controle por uma única instância, na segunda, estaríamos diante de políticas de regulação ativa e autônoma, vista “[...] como um processo activo de produção de ‘regras do jogo’ [...]” (BARROSO, 2006, p. 13)

Pois bem, é nesse contexto de redefinição do papel do Estado, de produção do conceito de regulação e de qualidade em educação que se institui a avaliação de escolas como instrumento de indução de lógicas. É nesse contexto que os sistemas escolares e as escolas passam a sofrer mudanças consoantes às lógicas de regulação, que por sua vez repercutem também sobre a regulação das políticas educativas.

Nesse processo de crescente importância das instituições escolares públicas, como objeto e sujeito de investigação e avaliação, é que salta um limite nesse campo de investigação. A produção de discursos e a realização de iniciativas, especialmente governamentais, na direção da escola como objeto e sujeito de estudo não é acompanhado pela produção acadêmica sobre essa temática que, no Brasil contemporâneo assim como em Portugal da década de 1990 (LIMA, 1996) é dominada pelas investigações, não sem menos importância, de abordagens macroestruturais – a política educacional, os sistemas de ensino, a administração escolar, a formação de professores, ou micro-estruturais – o ensino, a aprendizagem, o insucesso escolar, a organização didática. Observa-se, desse modo, que não são muitas, para não dizer que são raras, as pesquisas que se aproximam dos estudos da escola como instituição, que trazem o foco da avaliação para a escola e centram-se na chamada meso-estrutura. Esses estudos da escola caracterizam-se por estarem na intermediária entre o macro e micro social e apostam no diálogo e na participação (LUCKESI, 1991; 1992; 1996; FRANCO, 1994; DEMO, 1990; SAUL, 1992; ANDRÉ, 1990).

No campo da sociologia da educação, Barrère e Sembel (2006) apontam uma vertente ligada à história da escola. Percebe-se que embora o papel da socialização permaneça fundamental para as teorias da sociologia da escola, essa abordagem permite deslocar a análise da centralidade da noção da escola como instituição socializadora dos sujeitos para a análise do papel da escola na sociedade. Destacam, Barrère e Sembel (2006), três possibilidades de análise sustentadas num modelo fortemente institucional de socialização: a perspectiva funcionalista clássica de Durkheim, a perspectiva da reprodução de Bourdieu e Passeron e a perspectiva da experiência escolar de Dubet. Porém, nas análises mais recentes, a relação interpessoal e subjetiva ocupa lugar importante na sociologia da educação por esta entender que a despeito da forte presença do universo escolar na socialização dos sujeitos, outras instituições da sociedade também realizam essa tarefa, em especial a família.

Por fim, a emergência da sociologia das organizações escolares, chegada até nós através das publicações de Licínio Lima (1996; 2008), Antonio Nóvoa (1999) e João Barroso (1996b), oportunizaram a percepção de que as funções externas e as condições internas da prática escolar não são determinadas e redirecionadas, somente, pelas disposições legais e administrativas tomadas concretamente pelos órgãos exteriores à escola. Vale dizer ainda que, as ações humanas fogem à linearidade pretendida nos programas e projetos políticos, estando influenciadas pela

dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores. Assim, as diretrizes de uma política educacional são construídas na lenta consolidação de hábitos de comportamento e formas de pensar de pais, mães, professores, alunos, dirigentes políticos, organizações da sociedade civil e a comunidade em geral. Neste sentido, a escola não seria entendida apenas como um ‘locus’ de reprodução de uma dada política educacional, mas também como ‘locus’ de sua produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais), com suas ‘margens de autonomia’ que caracterizam as organizações sociais (LIMA, 2008).

Dentre os estudos sobre a escola, podemos considerar “Escola e Democracia” de Saviani, publicada primeira vez em 1983. Trata-se de um manifesto pela escola pública como direito, transita pela análise das características e desdobramentos das pedagogias no cotidiano escolar e alerta à subordinação da educação à política na contramão aos interesses das classes trabalhadoras. É particularmente desafiante e anuncia o problema em análise – o fenômeno da escolarização – com alarmante denúncia:

De acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (TEDESCO, 1981, p. 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela. (SAVIANI, 2008, p. 3)

Ainda nesse âmbito, foi publicada em 1996, em Portugal, a obra intitulada “O estudo da escola”, organizada por João Barroso. Tomando como referência a realidade portuguesa e francesa, os autores da publicação entendem que à época a escola vinha sendo reconhecida como “[...] espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança [...]” (p. 9). Chamam esse processo de ‘movimento de territorialização’ e atribuem-no ao enfrentamento entre a ‘lógica de mercado’ e ‘a lógica de serviço público’ que obrigou ao debate científico e à reformulação de seu escopo teórico-metodológico.

A busca do referencial teórico no âmbito das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped) e Pesquisa em Educação e da Revista Brasileira de Educação (RBE) possibilitou situar as contribuições produzidas na investigação em educação no Brasil, especialmente, nos esforços de estudos sobre escola, qualidade e avaliação. Na Anped,

foram consultadas as Reuniões Anuais no período compreendido entre os anos 2000 a 2008 e deu-se preferência ao Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional; nele encontramos: *Avaliação de monitoramento – uma das categorias de análise sobre o estado da arte - avaliação na educação básica* (DURAN, 2000); *A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA* (OLIVEIRA, 2000); *O Banco Mundial e as políticas públicas de Educação nos anos noventa* (KRUPPA, 2001); *Reformas educativas e qualidade de ensino* (SOUSA JUNIOR, 2001); *Avaliando o avaliador* (CODO, 2002); *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa* (FREITAS, 2005); *A avaliação institucional e a gestão democrática na escola* (SILVA, 2007); *Pagamento por performance na educação básica* (CASSETTARI, 2008).

Na RBE, feito o levantamento dos títulos publicados e a leitura dos resumos, destacam-se algumas produções. Alves (2003) analisa a relação entre cultura material e cotidiano escolar trabalhando com imagens e a fabricação do conhecimento que se tem da escola e da educação. Carvalho (2004) focaliza a história da política-prática cultural do dever de casa e seu papel regulador da relação família–escola. Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) estudam a história das disciplinas escolares, sua produção, reprodução e materialização nos projetos pedagógicos das escolas. Costa e Koslinski (2006) buscam compreender a aparente contradição entre o fenômeno de esvaziamento de significado da escola e a demanda crescente ‘de candidatos ao alistamento escolar’, bem como a relevância que a educação escolar vem ganhando nos discursos de repercussão pública. Silva (2006) apresenta um texto “[...] que discute em que medida os livros dos normalistas colaboraram para a consolidação do tipo de escola conhecido em diversas partes do mundo [...]” e faz a análise procurando evidenciar o processo de criação desse material no interior de projetos de formação de professores e seu papel na difusão mundial da escola e dos conhecimentos pedagógicos. Cinthia Veiga (2008), mais recentemente, por meio de dados finais de pesquisa sobre a escolarização de crianças pobres, negras e mestiças no Brasil, demonstra a relação entre o fracasso na função de instruir e civilizar pobres, negros e mestiços e a importância da temática para ampliação dos debates sobre a história da escola no Brasil.

O que se observa é que esses autores vêm se dedicando ao tema da escola, de sua qualidade e avaliação e, de certa forma, buscam compreender se estamos em face de novas políticas de regulação baseadas na lógica de mercado ou se estamos diante de uma nova organização nas relações entre Estado e sociedade, com a revisão de seus tradicionais papéis.

Recentemente, Almerindo Janela Afonso (2009) apontou que as relações e interfaces entre qualidade e avaliação da escola estão em jogo na clara tensão entre as lógicas do público e do privado. A avaliação vem sendo tomada como instrumento de indução de lógicas de controle e privatização da educação e nesse sentido é que se estabeleceria a relação entre avaliação, mercado e quase-mercado em educação, entendido este último como a lógica do mercado no público.

Na Europa, ao final da década de 1990, tendo *a crise e a reforma*¹¹ como importantes elementos para a compreensão das políticas educativas, já havia sinais de que uma nova atenção se daria à avaliação (ESTRELA; NÓVOA; SIMONS; FIGARI, 1999). A investigação educacional estaria, então, se realizando a partir de um esforço de construção de um processo centrado na escola e em sua avaliação, além de propor especial atenção aos processos de reforma e introdução na educação do conceito de regulação que, na percepção de Oliveira (2005, p. 768), estaria centrado nos professores.

Na perspectiva da construção de uma metodologia de avaliação que levasse em conta diferentes situações e desafios educativos, Figari publicou *Avaliar: que referencial?* traduzido em 1996 para a Língua Portuguesa. Conforme aponta o autor (p. 23), essa obra “[...] constitui uma etapa num itinerário de investigação sobre a avaliação educativa [...]” e se dedica a esclarecer, entre outros aspectos, o método em que a fundamenta: a referencialização. Figari (1999) chama a atenção para os fenômenos que ocorrem na intermediária entre os processos macro e micro sociais, colocando a escola como unidade destinada a criar mecanismos para tratar esses fenômenos localmente. Destaca que na França na década de 1990,

[...] o antigo modelo educativo e de formação profissional, centrado num modelo de referência nacional, cede pouco a pouco o lugar a uma nova forma de organização local, senão mais autônoma, pelo menos mais responsável, na medida em que se encontra mais próxima das expectativas sociais e é mais sensível às pressões do meio e dos atores locais. (FIGARI, 1999, p. 142).

Apresenta, então, para as situações de estudo da escola e de sua avaliação, dois quadros de referência: o referencial normativo¹², que estabelece comparação e classificação de resultados e, nesse caso, as escolas são objeto de avaliação; o referencial criteriado, que relaciona

¹¹ Albano Estrela e Antonio Nóvoa se referem à situação de crise orçamentária no princípio dos anos 1970 e aos processos de mudança reformadora nos anos 1980 na Europa.

¹² Referencial normativo ou situação distributiva ideal.

resultados aos critérios que os determinam, como por exemplo, a análise das condições e características das experiências educacionais realizadas; nessa situação a escola é sujeito de avaliação. Na abordagem normativa encontramos três enfoques: o ‘efeito estabelecimento’, a ‘escola eficaz’ e a ‘performance’. Embora tivessem origem nos Estados Unidos, especificamente como desdobramento do relatório Coleman (1966), na década de 1990, encontraram-se em pleno desenvolvimento na Europa, especialmente na França. A crítica a essas abordagens, na análise de Figari (1999), leva em conta que, além do referencial normativo, em geral, se orientar pela análise de resultados e classificar as escolas, “[...] é efectivamente necessário escolher as características que vão representar o objecto [...]”, e afirma:

Estatisticamente fiável, esta abordagem comporta como risco essencial a inferência de juízos de valor globais a partir de informações parciais que detêm o estatuto de ‘indicadores’. (Figari, 1999, p. 143)

Num outro movimento de reorganização dos sistemas educativos – o emancipatório, ou seja, o que possibilita às escolas maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, insere-se o referencial criteriado. Tal referencial – que se pretende um método – é definido como

[...] o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referencias relativo a um objeto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. (FIGARI, 1999, p. 151)

Mesmo considerando esse outro quadro de referência, há uma zona de avaliação de escolas à margem dos estudos acadêmicos e das experiências educacionais: a avaliação da escola pelos pais. Esse é ainda um campo de avaliação no plano informal, onde estão os ‘juízos de valor’. Por estarem no plano informal, os ‘juízos de valor’ sobre a qualidade da escola, não compõem um quadro das representações nem se conhece um quadro de referências dos pais para avaliação da qualidade das escolas que desejam para seus filhos.

Considerando que a avaliação de escolas é campo bastante atual e controverso e que os estudos sobre a avaliação informal são mais abundantes no âmbito da avaliação da aprendizagem, pode-se afirmar que é necessária, no âmbito da avaliação da qualidade da educação, a investigação sobre a relação entre a avaliação das escolas pelos pais e a regulação da qualidade do ensino. Para tanto, cabe lembrar as características da lógica da avaliação de Freltas

(2003b, p. 43): no plano formal estão as técnicas e os instrumentos de verificação da aprendizagem, a chamada pedagogia do exame que por sua evidência na prática educativa centraliza a atenção de alunos, pais e da escola nas provas e na promoção; no plano informal estão os ‘juízos de valor’ que se constituem das representações que professores e alunos constroem uns sobre os outros e que se tornam importantes na determinação do sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

Como Freitas (2003b, p. 40) afirma que “[...] a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola [...]” e que a avaliação da aprendizagem regula a relação professor-aluno, podemos intuir que os juízos de valor dos pais regulam sua relação com a escola na busca de qualidade da educação para seus filhos. Também podemos supor que a partir desse processo é que são definidas as estratégias de relação dos pais com a escola no sentido de interferir na sua qualidade. Mas a questão é: que estratégias seriam essas? A escola é sensível a essas estratégias?

Pode-se afirmar que no Brasil, tanto a discussão pública como a acadêmica sobre a qualidade e a avaliação da escola, iniciaram-se pelo ensino superior na década de 1960, e foram intensificados na década de 1990 com os sistemas de exames externos de desempenho com forte supervisão governamental.

No caso da educação superior, algumas Universidades públicas e comunitárias lançaram-se, a partir do final dos anos 80, num debate sobre a melhoria da educação, da vinculação cada vez mais estreita entre pesquisa, ensino e extensão. Viram na avaliação institucional um momento de reflexão crítica sobre o papel social, intelectual e político das Universidades. Quando, porém, essas iniciativas encontravam-se numa fase menos exploratória, isto é, quando algumas universidades já começavam a avançar inclusive na produção dos resultados e análises sobre seus caminhos, o Ministério da Educação, a partir de 1995, atropela os processos de avaliação institucional com a proposta de avaliação externa. Uma das conseqüências mais perversas do tipo de avaliação externa proposto seria a perda da autonomia pedagógica e, no caso do ensino superior, a perda da autonomia universitária. Na educação básica, as práticas, os conteúdos, as propostas pedagógicas acabam tendo que se adaptar, ou melhor, se limitar às diretrizes curriculares nacionais, posto que os critérios avaliativos adotados pelos sistemas de avaliação das escolas - públicas ou privadas – as têm como referência. Dessa forma, uma diretriz da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), ou seja, o fim dos currículos mínimos que

permitiria a adaptação curricular às culturas regionais e aos interesses locais, acaba sendo contraditada pelo modelo de avaliação externa.

Nota-se assim que a avaliação institucional nas instituições de ensino superior no Brasil encontra-se plenamente em desenvolvimento desde meados da década de 1970. Da mesma forma, processos de resistência à estratégia neoliberal de deslocar a educação pública para a esfera do mercado vêm se desenvolvendo e buscando favorecer a composição de um campo de reflexão e ação para a escola pública de educação básica que esteja comprometido com os sujeitos que predominantemente a freqüentam: as classes populares. Nesse sentido,

A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. (BARRETO, 2001)

Entretanto, com a forte ligação dos debates sobre a qualidade e avaliação da escola com as iniciativas decorrentes da *crise e da reforma*, vê-se que os estudos, quando ocorrem, carecem de uma abordagem que dê legitimidade à avaliação das escolas articulada a um projeto de emancipação social. Tratando da avaliação institucional na Educação Superior, Sobrinho e Ristoff (2003) afirmam que

[...] assumida como mecanismo de poder, ela é praticada pelos governos para efeitos de modernização do Estado. De modo particular, são privilegiados instrumentos que possibilitem mensurações e comparações, elementos tidos como importantes para a gestão política e monitoramento da eficiência. (DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2003, p. 10)

Na educação básica, verifica-se a mesma lógica. Os estudos na área da avaliação de escolas, em geral, à moda da avaliação da aprendizagem, se orientam pela análise de resultados criando, de acordo com Perrenoud (1999, p.29), "*hierarquias de excelências*" que avaliam, classificam e estabelecem um ranqueamento das instituições.

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros têm a preocupação de, por meio deles, possibilitar o delineamento do perfil cognitivo da população, permitindo

reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas. (BARRETO, 2001, p. 56)

Retomando a noção inicial de Barroso (2006) e considerando a discussão sobre a qualidade e a avaliação da escola, delinearemos duas configurações de regulação: a primeira, normativa e de controle, que neste estudo denominamos gestão da rede de escolas e fluxos escolares; a segunda, numa tentativa de superação da primeira e, portanto, ativa e autônoma, teríamos a democratização do acesso à educação e a pressão social pela qualidade.

1.2.1 Gestão da rede de escolas e fluxos escolares

A educação escolar brasileira se caracteriza por um regime descentralizado, contando com vinte e sete sistemas estaduais e cerca de 5.500 sistemas municipais autônomos, tendo o governo federal as funções normativas, supletivas e redistributivas.

Interessou-nos nesta pesquisa entender a ação redistributiva pois a partir dela e decorrente dela é que os sistemas de ensino devem operar, planejando, organizando e efetivando a política educacional.

Partindo de um conceito econômico,

A ação redistributiva do Estado se faz, nas democracias sociais européias, por exemplo, via múltiplas intervenções, apresentando variação significativa entre países, incidindo tanto no lado do gasto quanto da arrecadação. (KERSTENETZKY, 2006, p. 567)

No Brasil, as funções redistributivas do Estado são exercidas, dentre outras, por meio da implementação de políticas que objetivam auxiliar e subsidiar as esferas governamentais estaduais e municipais a fim de diminuir desigualdades sociais e regionais. O ordenamento jurídico brasileiro, por sua vez, com quatro entes federativos (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) autônomos e constituídos sistemas de ensino, exige um regime de colaboração, cooperação e co-responsabilidade. Por isso, o ensino fundamental obrigatório, a

educação infantil (creches e pré-escolas) e o ensino médio constituem atribuições dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O município de Campinas optou por constituir-se em sistema municipal de Ensino, tendo publicado ato legal de instituição, a Lei 12.501, em 13 de março de 2006. Suas competências e responsabilidades estão arroladas, especialmente, nos artigos 11 e 18 da Lei 9.394/96:

Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

A dinâmica do crescimento e da urbanização das cidades, por sua vez, exige agilidade do órgão gestor para promover ajustes da oferta de serviços à demanda por escolas, o que no Brasil desde há muito gera preocupação da população, pois

As políticas sociais no período anterior à Revolução de 1930 eram fragmentadas e emergenciais, apesar de haver indícios da disposição de uma atuação mais global por parte do Estado (...) A educação era atendida por uma rede escolar muito reduzida, de caráter elitista e acadêmico, que visava preparar alunos para a formação superior. As reformas da época (escola nova) ocorriam regionalmente e de forma parcial, ou seja, não faziam parte de uma política global de educação. (Barcellos, 1983, p. 17-18 apud MEDEIROS, 2001, p. 11).

É nesse contexto que se colocam os modelos de regulação do sistema de ensino. Denominada em Portugal como *territorialização* e expressa no Decreto Lei 7/2003, ou a *setorialização* na França denominada *Carte scolaire du premier degré-Rapport, 2006*, tais modelos, obviamente, carregam em si uma quantidade e uma diversidade de conceitos e práticas. (BARROSO, 1995; MARTINS, 2005).

Em estudos desenvolvidos sobre o sistema educacional português Barroso (2003, p. 899) aponta que esse modo de planejamento da oferta educacional, a “Carta Escolar”, foi justificada num momento de expansão da escola pública, como forma de o Estado garantir uma oferta educativa homogênea e com igualdade de oportunidades de acesso. Alerta, porém que “[...] isso nem sempre foi conseguido, e que este princípio de homogeneidade pôs em causa o respeito pela diversidade e especificidade dos alunos e de suas comunidades de origem.”

Já o modelo francês, antes ancorado no que foi descrito por Barrère e Sembel (2006, p. 41) como “[...] um sistema regulado pelo centro, pela autoridade de tutela (o ministério) [...]”, hoje é caracterizado como quase-mercado pois,

[...] a imagem do mercado coexiste com a do sistema, e por vezes, a suplanta (...). A combinação de lógica de sistema e de lógicas de mercado continua a ser, em termos sociológicos, a descrição mais pertinente do funcionamento em parte descentralizado, ocasionalmente atomizado, da educação na França. (BARRÈRE; SEMBEL, 2006, p. 41)

No caso específico de Campinas a regulação normativa do sistema se dá pela metodologia de planejamento da rede e da demanda de vagas para as escolas públicas de ensino fundamental com vistas à regulação dos fluxos escolares a fim de garantir-se a igualdade de oportunidades educativas. Para esta pesquisa sobre as escolas municipais em Campinas essa foi considerada uma variável na avaliação da escola pelos pais.

O modelo utilizado conjuntamente pela rede municipal de Campinas e pela rede estadual de São Paulo considera o conceito de zoneamento geográfico, ou georreferenciamento. Esse modelo de planejamento da rede escolar se processa pela definição de um território de pertencimento dos alunos segundo seu endereço residencial usando um Sistema de Informação Geográfica (SIG):

O Sistema de Informação Geográfica (SIG) é uma ferramenta computacional formado por um conjunto de software, hardware e periféricos que permite a transformação de diversas fontes, sendo possível criar bancos de dados georreferenciados. O uso do geoprocessamento é uma técnica fundamental em pesquisas de órgãos públicos. Ele serve como apoio para diversas análises no âmbito público, para um possível planejamento. Exemplos de uso de geoprocessamento podem ser destacados, como análises urbanas, ambientais, localização de áreas de riscos, áreas de incidência de crimes, e diversos outros. Nos dias atuais sabe-se que a informação é um recurso valioso para o governo e que sem o uso adequado não é possível o desenvolvimento de qualquer nação. Portanto, o uso do geoprocessamento é fundamental para planejamento das políticas urbanas. (ONÉSIMO, 2004, p. 8)

Como se percebe, o georreferenciamento é alcançado por meio do geoprocessamento, uma tecnologia que permite utilizar a informática como instrumento de representação de dados espacialmente referenciados. No caso de sua aplicação à educação é um procedimento utilizado para decisão político-administrativa a fim de garantir o equilíbrio no atendimento escolar a partir do estudo da demanda e do conhecimento do sistema educacional brasileiro, em cuja legislação

está previsto o sistema de colaboração entre os entes federados. Tecnicamente, o sistema de georreferenciamento mais comum é o modelo da p-mediana, que se baseia no critério de menor distância e simboliza o deslocamento do aluno até a escola mais próxima. No município de Campinas, denominado INTEGREGRE, esse sistema disponibiliza e desenvolve além de todo o processo de matrícula de ingressantes no Ensino Fundamental conjunta com a rede estadual, o cadastro de demanda por vaga para transferência.

Elaborado pela IMA – uma empresa de economia mista, criada em 9 de julho de 1976, controlada pela Prefeitura Municipal de Campinas, tendo por missão prover soluções de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para a Administração Municipal, ajuda a melhorar o gerenciamento da rede municipal de ensino, implantando soluções que através da Internet, criam um banco de dados com as informações de todos os alunos, como aproveitamento escolar ou frequência; garantem segurança e disponibilidade de informações para orientar a política educacional do município; facilitam o trabalho administrativo, permitindo a elaboração de históricos escolares e atas de Conselho automaticamente. À Secretaria Municipal de Educação, como cliente, presta os serviços de Gestão da Rede de Ensino / Cadastro de demanda para Educação Infantil / Gestão da Alimentação Escolar / Remoção de Profissionais da Educação / Matrícula de ingressantes na 1ª Série do Ensino Fundamental conjunta com a Rede Estadual, com sistema georeferenciado / Gestão informatizada da distribuição de uniformes e material escolar / Sistema para controle do Conta Escola (repasso de verbas para as unidades educacionais) / Serviços Gráficos. (<http://www.ima.sp.gov.br>)

Para os pais o georreferenciamento é entendido como a distribuição das vagas para ingresso nas escolas pela Secretaria de Educação, observado desde o cadastro para matrícula um único requisito: o endereço residencial. Esse processo é normatizado pela Secretaria Municipal de Educação por meio de Resolução anual que requer o cadastramento das crianças e adolescentes pelos seus pais em uma escola pública:

Artigo 4º. A matrícula de alunos de 2ª a 8ª série do Ensino Fundamental fora da escola se dará conforme o resultado do cadastramento normatizado pela Resolução Conjunta SME/SEE 01/05, respeitando a compatibilidade demanda/vaga da Unidade Educacional. (Campinas/SP, Secretaria Municipal de Educação. Resolução no. 10/2005, de 29 de novembro de 2005)

Artigo 4º. A matrícula de alunos a partir de 8 anos de idade completos em 2006, adolescentes, jovens e adultos que estão fora da escola, candidatos à matrícula ao 3º ano do ciclo de alfabetização à 8ª série do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de jovens e adultos, ocorrerá conforme o resultado do cadastramento normatizado pela Resolução SME/SEE nº 01/2006.

(Campinas/SP, Secretaria Municipal de Educação. Resolução no. 07/2006, de 30 de novembro de 2006)

Art. 4º. A Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria Municipal de Educação, SME, efetuarão o cadastramento gratuito dos alunos demandantes de vaga no Ensino Fundamental Público em três fases, e em todas elas o demandante de vaga receberá comprovante de inscrição. (Campinas/SP, Secretaria Municipal de Educação. Resolução no. 08/2008, de 04 de setembro de 2008)

Feito o cadastramento e havendo vaga, o critério prioritário para que se efetive a matrícula é o da localização da residência, ou seja, a proximidade do endereço de residência ao da escola.

Vê-se aí, conforme Barroso (2009), uma modalidade de intervenção estatal, a contratualização, ou na concepção rousseauiana, um contrato social: o Estado compromete-se a fornecer as mesmas condições e possibilidades de acesso em todas as escolas e os pais concordam em inscrever seus filhos apenas no critério de seu endereço. É sabido, entretanto, que esse universalismo republicano apresenta rachaduras, pois as liberdades e oportunidades sociais e políticas não são maximamente iguais e, por isso, direitos sociais como a educação universal e de qualidade, nem sempre são garantidos. Isso torna irrealizável a noção de igualdade de oportunidades embutida nesses direitos. É preciso lembrar que

A escola pública como agência estatal, tão presente em todos os espaços geográficos – nos meios urbanos e rurais, nos grandes centros e nas periferias, constituindo-se muitas vezes como a única presença do Estado entre determinadas populações, na maioria dos países latino-americanos, reveste-se de importante papel nesse contexto. (OLIVEIRA, 2005, p. 757)

Ainda que haja um controle estatal sobre a localização das escolas, a otimização das matrículas e do fluxo escolar requer “[...] uma política educacional focalizada”, pois

É sabido, por exemplo, que a universalização da educação pública no Brasil não elimina as distâncias entre a realização educacional de pobres e ricos, que sempre têm como alternativa o sistema privado. Parte do problema tem a ver com a desigualdade de renda pura e simples, além da desigualdade na qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos educacionais. Políticas que tornem viável a “opção pela escola” dos mais pobres e que valorizem a escola pública tornam-se, assim, importantes. (KERSTENETZKY, 2006, p. 570)

1.2.2 Democratização do acesso à educação e pressão social pela qualidade

A democratização da educação, em especial, o acesso à escola, não garante de fato o direito previsto na legislação e, sobre isso, Kerstenetzky (2006) afirma que

Estas oportunidades, portanto, incluiriam não apenas a importante e inegociável, porém não suficiente, igualdade de liberdades civis e econômicas, mas também a igualdade de oportunidades políticas (de participação dos processos de decisão coletiva cujos resultados afetam as chances individuais de realização), sociais (como o acesso à educação e à saúde) e econômicas (renda e riqueza). A promoção dessas oportunidades requereria políticas fortemente redistributivas. (KERSTENETZKY, 2006, p. 566)

Embora na realidade brasileira, como já dissemos, o sistema educacional conte com políticas redistributivas, elas se referem predominantemente à destinação de verbas. As oportunidades políticas de participação dos processos de decisão coletiva cujos resultados afetam as chances individuais de realização do direito à educação, não se estendem à participação dos pais na vida escolar dos filhos embora, no âmbito da legislação, além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990) tratar diretamente da questão:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - **acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.**
Parágrafo único. **É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.**¹³

Assim, além da regulação formal, a idéia de regulação informal através de pressão da comunidade, neste caso, dos pais, tem tido pouco espaço na literatura e nas pesquisas acadêmicas.

¹³ Grifos nossos.

Entendemos que na relação entre regulação, mercado (ou como já dito, quase-mercado) e pressão social como determinantes na garantia da qualidade da escola pública ainda prevalece a noção de capital social. Para Bourdieu (2004),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...), mas também são unidos por relações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2004, p. 67).

Para ele, a distribuição social do capital é necessariamente desigual e dependente da capacidade de apropriação de diferentes grupos. Nessa perspectiva, e seguindo o raciocínio de Abramovay (1998), poderíamos entender que

[...] a acumulação de capital social é um processo de aquisição de poder e até de mudança na correlação de forças no plano local. O capital social corresponde a recursos cujo uso abre caminho para o estabelecimento de novas relações entre os habitantes de uma determinada região. (ABRAMOVAY, 1998, p. 6)

Essa noção indica que se trata de um bem coletivo, que não se esgota pelo seu uso, mas que existe e se acumula a partir de relações de confiança e cooperação de um grupo social. Esses recursos, inscritos e compartilhados nos modos de organização da vida social de uma população, podem garantir, por exemplo, a eficácia social do direito à educação.

Entretanto, permanece aí um mito e um paradoxo. O mito de que as classes populares não teriam acesso a informação e recursos materiais fundamentais para que a comunidade ou grupo de pais pudesse pressionar a escola por qualidade. Paradoxo, pois a qualidade da escola dependeria dela mesma como organização social e da ação cooperativa dos sujeitos sociais que a demandam, já que

A noção de capital social permite ver que os indivíduos não agem independentemente, que seus objetivos não são estabelecidos de maneira isolada e seus objetivos nem sempre estritamente egoístas. Neste sentido, as estruturas sociais devem ser vistas como recursos, como um ativo de capital de que os indivíduos podem dispor. (ABRAMOVAY, 1998, p. 4)

O capital social apareceria, então, como instrumento para a solução de um problema coletivo – a qualidade da escola – e a cooperação potencializaria alguma forma de pressão, constrangimento, o chamado ‘controle social’ sobre a escola.

No âmbito acadêmico, entretanto, os estudos da relação entre a família e a escola são muitos e de diferentes abordagens – pesquisas empíricas e estudos teóricos. Dos estudos da psicologia social (BERGER; LUCKMANN, 1985) e da psicologia social da educação (GOMES, 1992) à sua constituição como objeto na sociologia da educação (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2008) o interesse em investigar a relação entre família e escola bem como o alcance da família na escolarização dos filhos vem sendo mais recentemente também analisado pela administração escolar (PARO, 2003; 2007a; 2007b).

Dentre esses estudos destacamos aqueles que de alguma forma nos remeteriam à relação entre democratização da educação, participação da família e qualidade do ensino.

Os estudos sobre o processo socializador das crianças e adolescentes pela mediação dos pais e a continuidade/descontinuidade entre a ação educativa da família e da escola foram abordados no Brasil por Gomes (1992; 1994; 1996) e apontaram que apesar da diversidade de processos educativos,

A escola não só não conhece, e desconhece, a população a que atende, como a população que a circunda. Em geral, ela se localiza no bairro, mas não pertence a ele. Os altos muros, os portões, as grades e os cadeados revelam a distância Escola-habitantes do bairro. Justifica-se o isolamento a partir das ameaças de pessoas estranhas ao bairro, e até de malfeitores nele existentes. De todo modo a distância é real; e é observada por todos os estranhos a ela e ao bairro. (GOMES, 1992, p. 90)

Além disso e talvez por isso mesmo, afirma a autora, “[...] de maneira muito **natural, a qualidade**¹⁴ das escolas foi-se diferenciando em função do bairro - o que equivale dizer de seus profissionais, de sua clientela, de sua classe.” (p. 89)

Outro estudo que merece destaque para esta pesquisa, situa-se no campo da Sociologia da Educação brasileira. Nogueira (1998) dedica-se desde o início da década de 1990 à pesquisa sobre as relações família-escola em diferentes meios sociais, particularmente nas camadas médias e as elites. Na publicação *A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – a ação discreta da riqueza cultural*, a autora parte da resenha do livro *School choice: examining*

¹⁴ Grifo da autora.

the evidence, de Campos (1996), para apresentar discussão, recente à época entre pesquisadores norte-americanos e europeus, sobre o fenômeno da escolha da escola dos filhos pelos pais. Confirmando ‘*a crise e a reforma*’, como dito anteriormente, como importantes elementos no fomento do problema da definição da ‘melhor’ escola para os filhos, Nogueira (1998) apresenta a síntese das análises de pesquisadores ingleses e franceses que levantam questões relacionadas à variável família e à variável classe social. O ponto de partida é o mesmo para as duas realidades: a implantação de políticas educacionais neoliberais. No caso inglês, a partir da década de 1980, a adoção da idéia de mercado escolar e, portanto, a ideologia das escolhas individuais, alavancaram a cultura da escolha da escola pelos pais.

Um estudo empírico realizado por Ball, Gewirtz e Bowe (1995) possibilitou a constituição de uma tipologia de pais referida à classe social de pertencimento. Assim, têm-se três grupos de pais: no primeiro grupo, formado por pais profissionais liberais, funcionários públicos e de ocupações científicas, estão aqueles cujo critério de escolha está assentado ou nos resultados acadêmicos da escola ou no clima institucional, mas de qualquer forma o que importa é a composição da clientela escolar, em outras palavras, quem serão os colegas do filho. No segundo grupo, formado pela ‘nova classe média’, estão aqueles que, por dominarem pouco o universo escolar, baseiam suas escolhas nas informações de outrem ou nas opiniões de conhecidos mais informados sobre a escola, nas ‘referências’ que coletaram sobre a escola na vida cotidiana. No terceiro grupo, formado quase completamente por operários, estão aqueles que escolhem a escola para seus filhos por critérios práticos relacionados à localização da escola, segurança, transporte.

No caso francês, a legislação previa desde 1963 a distribuição dos escolares por referência geográfica, isto é, a criança é designada para a escola mais próxima de sua residência. Por força de pressão popular a partir da década de 1980, ocorre a flexibilização por recurso jurídico dessa ‘lei de setorialização para as escolas públicas’. O estudo sobre escolha da escola pelos pais, realizado por François Héran (1996) a partir dos dados de pesquisa nacional¹⁵,

¹⁵ Na França, entre maio e junho de 1992, o Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) e o Institut National d’Études Démographiques (INED) empreenderam conjuntamente uma vasta sondagem, em âmbito nacional, sobre as práticas educativas das famílias. Uma amostra representativa de 5.300 famílias com, pelo menos, um filho com idade entre dois e 25 anos, vivendo na casa dos pais e sendo escolarizado naquele momento, foi interrogada, por questionário, com a finalidade de fazer um balanço dos investimentos (materiais e simbólicos) feitos pelos casais na escolaridade da prole. Trata-se da primeira pesquisa desse tipo feita no país. Até então, os dados de que se dispunha eram aqueles que o Ministério da Educação Nacional coletava invariavelmente junto ao sistema de ensino (estabelecimentos e professores), e por isso pouco informavam sobre as famílias. Pela primeira vez, portanto,

demonstra que é possível verificar no sistema educacional francês três alternativas para os pais: a escola particular, que não está submetida à lei de setorialização, é a opção dos pais profissionais liberais; a escola pública escolhida cuja escolha é feita pelos pais professores e funcionários públicos médios; e a escola pública aceita, que corresponde a 2/3 dos pais, grupo formado por famílias operárias, por imigrantes.

Nesse estudo também se observa a relação entre os critérios de escolha das escolas pelos pais e seu capital social e cultural. Semelhantemente, Gabriel Langouet e Alain Leger (1991) estudaram o fenômeno da mudança de escola por alunos do ensino médio cujos índices aumentavam rapidamente no sentido da escola pública para a privada. Identificaram, no âmbito estrito dos dados estatísticos, relação entre a possibilidade de escolha e as estratégias das famílias para o alcance do pretendido. Novamente, a variável classe social constitui um fator importante na definição da escola que desejam para seus filhos, porém, o domínio do universo escolar ainda mostra mais eficaz para essa tarefa. Por fim, o estudo Robert Ballion (1982) sobre tema da escolha do estabelecimento escolar pelas famílias, traz a constatação de que a mudança de atitude dos pais nesse campo transformou-os em ‘consumidores de escola’ e que para isso assumem dois tipos de condutas. No primeiro grupo de condutas, as avaliatórias, estão as escolhas baseadas nas características educativas e pedagógicas da escola tais como disciplina, clientela, qualidade do ensino e dos equipamentos, resultados escolares. No segundo grupo de condutas, as funcionais, têm relação com necessidades práticas como proximidade da residência, facilidade de transportes, preço, irmãos ou amigos na mesma escola.

À guisa de conclusão, pode-se dizer que as modalidades e critérios de escolha do estabelecimento dependem de uma série de fatores: julgamento sobre o valor escolar do filho, apreciação de suas chances futuras, projeto educativo perseguido, informações sobre o sistema de ensino, imagem dos estabelecimentos, todos eles correlacionados com o nível sociocultural da família. (NOGUEIRA, 1998, p. 53).

A autora finaliza seu artigo apontando que há razoável convergência nos resultados dos estudos de Ball, Gewirtz e Bowe (1995), François Héran (1996), Gabriel Langouet e Alain Leger (1991) e Robert Ballion (1982), em particular entre os autores ingleses e este último.

levantamentos estatísticos oficiais, e em grande escala, iriam abordar questões como as despesas das famílias com educação, o tempo dedicado pelos pais ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos, os contatos com os professores e a escolha do estabelecimento de ensino. (NOGUEIRA, 1998, p. 47).

Afirmam todos que está instaurada uma cultura da escolha da escola por parte dos pais que, nesse novo contexto, adotam 'estratégias' para essa conduta e reconhecem o papel de extrema importância do capital cultural familiar nos processos de escolha da escola para seus filhos. Por fim e muito relevante no artigo de Nogueira (1998) para esta pesquisa é a constatação de que o

[...] novo campo de estudos, que ora se abre na sociologia da educação, pretende pôr a nu, por via da demonstração da ação discreta (Duru-Bellat & Henriot Van-Zanten, 1992) dessas estratégias de escolha do estabelecimento por parte das famílias dos diferentes meios sociais” e que “Ball, Gewirtz e Bowe (1995) clamam por um programa de pesquisas que se dedique a compreender como (quais? quando? com que conseqüências?) recursos culturais possuídos convertem-se em capital escolar. E vêm na escolha do estabelecimento um excelente terreno para a observação do fenômeno (NOGUEIRA, 1998, p. 54 - 55).

Outro estudo relevante sobre a relação entre família e escola foi desenvolvido por Thin e apresentado no artigo traduzido e publicado na Revista Brasileira de Educação no. 32, em 2006, intitulado *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Trata particularmente da tendência nos ambientes educacionais ao discurso normativo em relação às famílias, que na visão da escola deixam a desejar em sua participação/ação em relação à escolarização dos filhos. O autor, no entanto, alerta que o fenômeno da relação família-escola está permeado por características das relações sociais marcadas por dimensões econômicas e culturais, e se dá na confrontação desigual de lógicas, ou seja, as lógicas escolares de um lado e as lógicas familiares populares de outro. As lógicas e práticas familiares de socialização incidem, especialmente na relação com a escola, em dimensões relativas à autoridade, à comunicação, à temporalidade, que por sua vez afetam suas expectativas em relação à escolarização dos filhos.

Se relacionarmos essas idéias aos estudos de Freitas (2003) e Paro (2003) veremos que não é incomum aos pais esperarem que a escola garanta o alcance de autonomia da vida cotidiana, quer dizer, que a escola instrumentalize seus filhos para a vida. Porém, adverte o autor, que mesmo “[...] em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmica e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores [...]” (Paro, 2003, p.223), as lógicas socializadoras familiares podem se apropriar das lógicas escolares, ora resistindo ora se submetendo a elas. E podem, inclusive,

acionar mecanismos de pressão para o alcance e a garantia da demanda coletiva e local por qualidade da escola.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO DA ESCOLA: PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos do pressuposto de que haveria uma zona de avaliação de escolas à margem dos estudos acadêmicos e das experiências educacionais – a avaliação da escola pelos pais – e por isso buscamos

[...] estar sempre atento ao dia-a-dia, observando os particulares significantes que tenta interpretar formulando princípios gerais e novas categorias que os expliquem cientificamente. Ou seja, não impõe à realidade teorias já elaboradas como camisas de força, e sim procura destilar das mínimas experiências sua forma teórica geral (NOSELA, 2004, p. 120).

Também importou ao longo da pesquisa buscar uma abordagem metodológica que nos permitisse superar a problemática que reside na recolha e análise dos dados decorrentes de formas rotineiras e tácitas de trabalhar, como é o caso da pesquisa sobre e em escolas. Essa preocupação conduziu ao esforço de compreensão de que estamos no campo da pesquisa social cujo objeto é histórico, descontínuo, que não tende a coagir, e buscar ser capaz de interpretar a pluralidade do real e questionar o cartesianismo metodológico¹⁶. Sendo assim, teremos que enfrentar o desafio de não termos respostas definitivas, mas conclusões provisórias e em processo de síntese que levam a novos debates e a novas investigações.

Além disso, e por isso mesmo, há que se anotar que esta pesquisa está situada num contexto particular – a avaliação da escola pelos pais – com uma dinâmica própria, ou seja, lidamos com um objeto que fala, portador de linguagem e, por isso mesmo, polissêmico¹⁷. Cabe enfatizar que a pesquisadora, por estar nesse contexto como profissional, também é parte dele e com ele estabeleceu compromisso e identidade, ou seja, “o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação” (Lévy Strauss apud MINAYO, 2004, p. 21). Por isso há que se considerar que

A visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo do conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do

¹⁶ Quatro tarefas básicas do Método Cartesiano - Método universal inspirado no rigor matemático: Verificar – existem evidências reais acerca do fenômeno; Analisar – dividir ao máximo as coisas, em suas unidades fundamentais; Sintetizar – agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro; Enumerar – enumerar todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem de pensamento.

¹⁷ A polissemia dos sujeitos é infinitamente maior e não pode ser controlada pela linguagem matemática, como os objetos científicos.

trabalho. É uma condição da pesquisa, que uma vez conhecida e assumida pode ter como fruto a tentativa de objetivação do conhecimento (MINAYO, 2004, p. 21).

Por essas razões é que esta pesquisa se insere essencialmente na abordagem qualitativa. A análise quantitativa dos dados coletados, por sua vez, não foi descartada, mas usada em aspectos passíveis de quantificação como tamanho/capacidade das escolas, movimentação de matrículas, tabulação dos dados de questionários e entrevistas. Ao mesmo tempo, lembramos que “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifra-la.” (GINZBURG, 2003, p. 177).

Foi, então, tomado de Minayo (2004) o referencial teórico-metodológico de pesquisa qualitativa que apresenta três fases da pesquisa, cada qual com enfoques particulares e atividades específicas, mas desenvolvidas num processo dialógico. Primeiramente, a fase exploratória se dedica a discutir “a construção do objeto como um labor teórico e como esforço prático de informação, crítica e experiência” (p. 17). Em seguida, a fase de trabalho de campo se concentra na confrontação entre os conceitos e as técnicas e a realidade concreta. Por fim, a fase de análise de dados fará o tratamento do material qualitativo, sendo a análise de conteúdo a opção para esta pesquisa.

A fase exploratória, segundo (MINAYO, 2004, p. 89) é tão importante na pesquisa qualitativa que pode ser considerada mesmo uma pesquisa exploratória. Partindo dessa premissa a investigação foi iniciada exercitando a apreensão, a crítica e a dúvida sobre o problema e os objetivos, a construção do marco teórico, as decisões sobre os instrumentos de coleta de dados e da exploração de campo.

Por força do exercício profissional, desde esta fase se estabeleceu o contato com o campo de pesquisa que, neste caso, se deu de forma indireta e exploratória, pois o procedimento se destinou à busca dos dados que já existiam e que não decorriam do contato direto com o processo e com os sujeitos (ESTRELA, 1992, p. 31).

Foi o discurso de diretores em reuniões de trabalho na região sudoeste de que havia uma procura muito grande por vagas nas escolas municipais da região que provocou uma curiosidade profissional. Essa provocação se aprofundou e mobilizou o interesse para a investigação, para esta pesquisa, ou seja, “a vinculação entre pensamento e ação” (MINAYO, 2004, p. 90). A autora, apoiada na perspectiva dialética de pesquisa, ainda enfatiza

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2004, p. 90).

Foram buscados nos registros escolares os indícios de que tal situação de fato existia; consultamos dois documentos escolares: os cadastros anuais de solicitação de vagas para as escolas e os Projetos Pedagógicos. Constatada a existência de número significativo de pedidos de vagas e a menção em alguns Projetos Pedagógicos, decidimos investigar essa situação junto aos diretores das escolas. Os diretores confirmaram em resposta a um questionário a intensa busca dos pais por vaga nas escolas municipais, mas não tiveram possibilidade de responder a motivação para tal demanda. Assim, configurou-se a necessidade de interrogar os pais a fim de melhor problematizar a questão, traçar seu percurso e

[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2004, p. 10).

No campo da educação, considerada como fenômeno social, as aproximações ao ponto de vista dos sujeitos sociais ou dos grupos sociais em geral se dão pela via dos estudos das macro-estruturas (sistema ou rede de escolas, política educacional) ou das micro-estruturas (sala de aula, relação professor-aluno). Esta pesquisa, porém, se dedica à escola e, conforme apontado no marco teórico, considerou a escola como centro do processo educativo, portanto, reconhecida como “espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança” (BARROSO, 1996, p. 9), e mais, espaço privilegiado de regulação e contra-regulação do sistema.

Portanto, as decisões metodológicas foram tomadas na perspectiva de que a avaliação da escola pelos pais é fenômeno social e historicamente condicionado.

2.1 Problema e objetivos da pesquisa

Como apontado anteriormente, a avaliação de escolas de educação básica é campo bastante atual e desafiador e os estudos sobre a avaliação informal, por sua vez, são mais abundantes no âmbito da avaliação da aprendizagem. A proposta nuclear do projeto de pesquisa dizia respeito à investigação sobre os indicadores utilizados pelos pais como critérios de avaliação da escola de seus filhos e, por conseqüência, o conhecimento das condições de e para sua realização e as características dessas experiências educacionais. A investigação da hipótese de que existiria uma modalidade de avaliação informal, externa à escola, relativa aos pais sobre o conceito de qualidade em educação conduziu à formulação do problema desta pesquisa: como a escola é avaliada pelos pais? Há relação entre a avaliação e a regulação e contra-regulação da qualidade do ensino da escola?

O problema norteador, ou o fenômeno estudado – a avaliação da escola pelos pais – pautou todo o processo de investigação e foi examinado a partir da categoria analítica representações sociais.

A ampliação da compreensão teórica da realidade levou a uma nova formulação do objetivo principal: examinar como ocorre o processo de avaliação da escola de ensino fundamental pelos pais. Decorrentes desse e para alcançá-lo de forma a tornar mais completa a compreensão do fenômeno, foram determinados dois objetivos específicos:

- conhecer e compreender os valores e representações dos pais sobre a qualidade das escolas que procuram para seus filhos;
- identificar a relação entre a dimensão informal na avaliação institucional e a regulação da qualidade do ensino.

O passo seguinte foi escolher os instrumentos de pesquisa que permitiriam recolher e analisar dados de maneira própria à abordagem qualitativa, lembrando que

Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. Mas não se pode ir para a atividade de campo sem prever algumas formas de realizá-los. Improvisá-lo significaria correr o risco de romper os vínculos com o esforço teórico de fundamentação, necessário e presente em cada etapa do processo de conhecimento. (MINAYO, 2004, p. 101)

2.2 Instrumentos de pesquisa

O acesso ao campo de pesquisa desde o início foi muito privilegiado dada a familiaridade da pesquisadora como profissional que atua junto às escolas da região sudoeste de Campinas. Em princípio, estabeleceu-se um paradoxo na relação entre as escolas situadas na região da cidade que apresentam alto índice de exclusão social e de “mecanismos de iniquidade escolar” (GENTILI, 1996, p.17) e a avaliação delas pelos pais. Foi nessa relação de confronto e cooperação que buscamos conhecer as motivações dos pais para a alta demanda por vagas para essas escolas.

A metodologia tomada para esta pesquisa nos conduziu à escolha do questionário, da discussão de grupo e da observação participante como instrumentos de coleta de dados e exploração do campo.

Alerta Minayo (2004, p. 105) que a pesquisa qualitativa não prescinde em qualquer hipótese do trabalho de campo. É nele que estão fatos, situações e documentos, é onde se dá a conjugação dos dados e dos depoimentos dos diversos atores das escolas. Tais situações nem sempre estão à mostra, é necessário desvelá-las para construir significados e há que se considerar que os espaços ocupados e utilizados transformam-se em “[...] lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 13). À semelhança da etnografia usada na pesquisa antropológica, é necessário observar, interrogar os sujeitos, construir interpretações da realidade que se desvenda – nesta pesquisa, a avaliação da escola pelos pais. Não é sem razão que Bogdan & Biklen afirmam: “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51).

Por isso a definição dos instrumentos de coletas de dados foi sendo tecida ao longo do percurso de pesquisa num movimento de elaboração e re-elaboração.

O ponto de partida para a entrada em campo foi o contato com as nove escolas estudadas por meio de seus diretores. Esse contato se deu por meio de uma conversa inicial coletiva para apresentação da pesquisa, pois também havia a intenção de que posteriormente, as diretoras pudessem oferecer tanto informações sobre os cadastros de pedidos de vagas para suas escolas como colaborar no contato com os pais. Nessa conversa inicial, as diretoras foram também informadas que os Projetos Pedagógicos seriam consultados pela pesquisadora com a

intenção de buscar neles sinais ou indícios de que a demanda por vagas nas escolas pelas quais são responsáveis era considerada como referência na organização e avaliação do trabalho pedagógico realizado. Em seguida a essa conversa e à leitura dos Projetos Pedagógicos, foi definido um roteiro para entrevistas com os diretores.

Em relação aos pais, a primeira intenção era a de entrevista-los individualmente. Entretanto, considerando o número de sujeitos da pesquisa – 409 pais – e a incerteza de alcançar a todos, optamos pela elaboração e encaminhamento de questionário e, como técnica complementar, a realização de entrevista em forma de discussão em grupo.

As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. [...] Ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 138).

A discussão de grupo com os pais teve a definição dos participantes, dos temas e da dinâmica mais adequada deixada para depois da tabulação e categorização das respostas ao questionário.

Mais uma vez, a imersão da pesquisadora na realidade na condição de participante dela como profissional levou à decisão de realizar observação livre e abrangeu todo o espaço e tempo do trabalho nas e com as escolas-campo: observação, participação e coordenação de reuniões diversas, encontros temáticos regionais para relatos de experiências significativas, sessões de avaliação de Projetos Pedagógicos das escolas, assessorias, agenda cotidiana de trabalho com as escolas. Essa mesma razão é que permitiu uma interação amistosa entre pesquisadora e pesquisados no momento das discussões de grupo.

Minayo (2004) afirma que o trabalho de campo na pesquisa qualitativa é elemento essencial e se distingue de outros procedimentos: “Opõe-se aos ‘surveys’ que trazem os sujeitos para o laboratório do pesquisador, mantém com eles uma relação estruturada [...]” (MINAYO, 2004, p. 105). Então, já mergulhados no cotidiano do campo de pesquisa, nos alertamos ao cuidado para que a imersão na realidade ocorresse e ao mesmo tempo alcançassemos domínio teórico (MINAYO, 2004, p. 138).

2.3 Abrangência da pesquisa

Esta pesquisa se dirige à região sudoeste da cidade de Campinas. Nos bairros dessa região estão instaladas nove escolas municipais de ensino fundamental com características muito próprias no que diz respeito à constituição de cada comunidade escolar, aliada às condições e práticas sociais da população. Essas nove escolas municipais de ensino fundamental da região sudoeste serão estudadas e nelas serão identificados os sujeitos da pesquisa, a saber, os pais que solicitam a matrícula por transferência de seus filhos para uma dessas escolas municipais no ano de 2008.

A imagem disponível pela Secretaria de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente – SEPLAMA – permite a visualização da região (em rosa claro) e de alguns de seus aspectos relevantes: a delimitação de seu território por três rodovias e a divisa com a região oeste pela Avenida John Boyd Dunlop; a concentração de equipamentos públicos municipais de educação (9 escolas municipais de ensino fundamental de porte médio e grande; 1 escola municipal de educação de jovens e adultos; 39 unidades de educação infantil – creches e pré-escolas; 3 Naves-Mãe¹⁸).

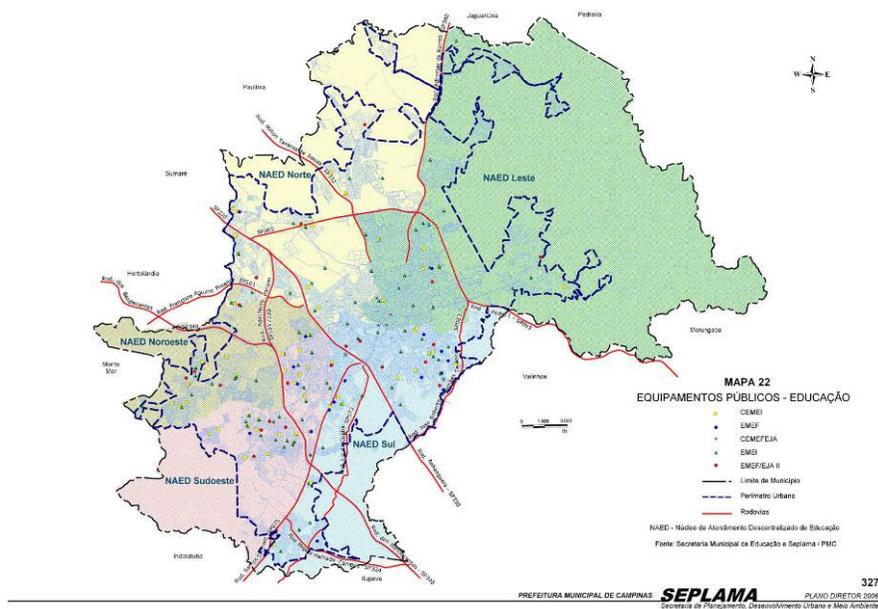


Ilustração 1. Mapa do Município de Campinas com a localização dos equipamentos de educação por região administrativa.

¹⁸ Programa especial de atendimento à demanda de educação infantil no município de Campinas realizado em sistema de co-gestão com entidades assistenciais.

Oito escolas municipais de ensino fundamental da região sudoeste foram construídas entre os anos 1970 e 1980, e uma delas, exceção às demais, foi inaugurada em 1996 em atendimento a uma política de governo de provimento de escolaridade básica em regime de período integral às crianças e adolescentes; atualmente, essa é uma escola municipal de ensino fundamental como as demais.

Todas as escolas receberam denominação que homenageia figuras representativas da elite campineira, da educação e da ciência – fundador e diretor de faculdade, farmacêutico, professora, padre, médico. Isso possivelmente em razão da história da educação da cidade de Campinas fortemente ligada na segunda metade do século XIX aos cafeicultores, profissionais liberais, que se envolveram na construção de escolas não só para seus filhos, mas para os filhos da população, num movimento de crítica à educação oferecida pela monarquia.

Na periferia da cidade, no bairro Parque Universitário, existe uma. Essas homenagens tardias talvez nos indiquem a perspectiva, ainda existente das elites, de perpetuarem a imagem do cientificismo e do culto à pessoa tão característico do final do século passado, na atualidade. (ANANIAS, 2001, p.15)

Para esta pesquisa, as escolas serão denominadas pela data de sua inauguração e são elas:

- Escola 11 de Maio (Jardim Aeroporto, 1982)
- Escola 15 de Fevereiro (Jardim Cristina, 1982)
- Escola 6 de Maio (Parque Universitário, 1976)
- Escola 29 de Abril (Parque D. Pedro II, 1981)
- Escola 11 de Abril (Jardim Santa Lúcia, 1980)
- Escola 26 de Abril (Jardim São Cristóvão, 1981)
- Escola 28 de Abril (Parque Tropical, 1981)
- Escola 16 de Abril (Jardim Maria Rosa, 1981)
- Escola 18 de Abril (Vila União, 1996)

Observe-se que a distribuição das escolas se concentra numa parte da região sudoeste do que decorre a definição da área de abrangência do atendimento à demanda, conforme se vê no mapa:

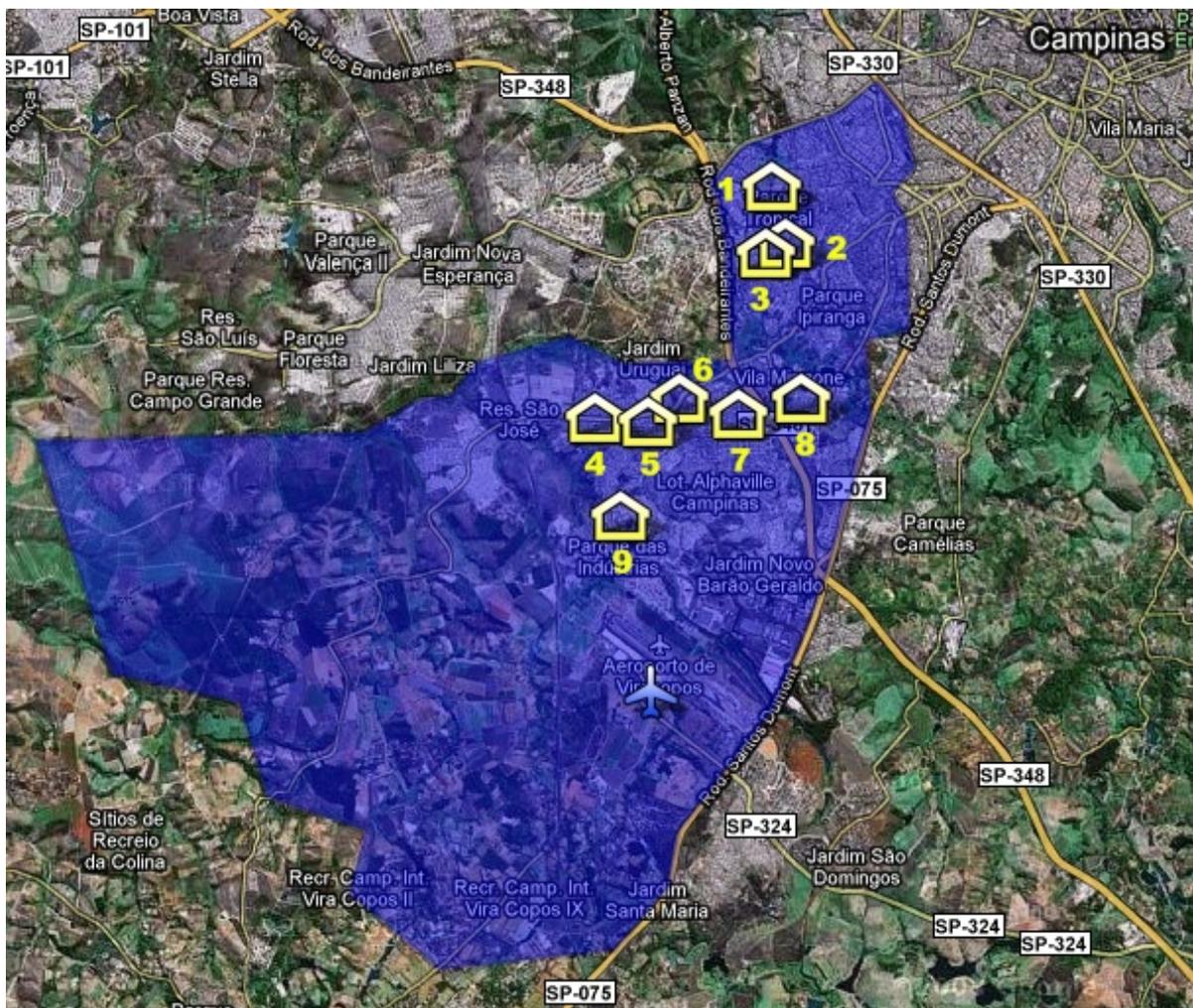


Ilustração 2 – Localização das escolas na Região Sudoeste: 1 – Escola 28 de Abril (Parque Tropical); 2 – Escola 11 de Abril (Jardim Santa Lúcia); 3 – Escola 18 de Abril (Vila União); 4 – Escola 29 de Abril (Parque D. Pedro II); 5 – Escola 6 de Maio (Parque Universitário), 6 – Escola 15 de Fevereiro (Jardim Cristina); 7 – Escola 11 de Maio (Jardim Aeroporto); 8 – Escola 16 de Abril (Jardim Maria Rosa); 9 – Escola 26 de Abril (Jardim São Cristóvão).

2.4 Objeto e sujeitos da pesquisa

O objeto de estudo – a avaliação de escolas – foi considerado a partir dos valores e das representações de um grupo social, os pais – sujeitos da pesquisa – que buscam por vagas nessas nove escolas municipais de ensino fundamental.

Para a identificação desses sujeitos recorreremos aos registros das escolas. Esses registros denominam-se ‘cadastro’ e são normatizados pela Secretaria Municipal de Educação conforme resolução anual. Embora esse cadastramento seja procedimento obrigatório, surpreendeu-nos que uma das escolas pesquisadas não tem qualquer registro mesmo do ano

vigente. As demais realizam cadastro anual e descartam os registros ao final de cada ano e apenas uma escola mantém os registros em arquivo há vários anos. Buscamos, então, no Sistema INTEGRÉ os dados das matrículas efetivadas no período de 2005 a julho de 2008:

Tabela 2 - Distribuição anual das matrículas por escola (transferências recebidas e expedidas)

ESCOLAS	2005		2006		2007		2008	
	Recebida	Expedida	Recebida	Expedida	Recebida	Expedida	Recebida	Expedida
Escola 11 de Maio	83	87	105	80	162	129	79	57
Escola 15 de Fevereiro	79	85	85	92	115	83	31	33
Escola 6 de Maio	106	203	93	117	144	112	40	51
Escola 29 de Abril	80	68	57	46	79	100	37	29
Escola 11 de Abril	81	80	96	79	69	70	25	40
Escola 26 de Abril	191	216	137	201	243	156	113	76
Escola 28 de Abril	35	46	38	56	30	57	16	19
Escola 16 de Abril	68	77	91	115	90	101	58	27
Escola 18 de Abril	215	178	155	201	77	187	76	62
Totais	938	1040	857	987	1009	995	475	394
	- 102		- 130		14		78	

Fonte: Sistema INTEGRÉ/SME

Dada a existência dessas condições e as dificuldades decorrentes delas, foi então, definido o cadastro do ano de 2008 para a identificação da demanda por vagas. Os registros das escolas totalizaram 2.337 pedidos de vaga e fez-se a busca da identificação dos motivos da demanda pelas escolas. Entretanto, como os procedimentos oficiais não pedem tal informação, os dados encontrados não puderam ser considerados confiáveis para a consecução da pesquisa.

Tabela 3 - Cadastro Escolar – distribuição dos demandantes de vaga no Ensino Fundamental 2008.

ESCOLA	CADASTRO ESCOLAR (DEMANDA POR VAGA)
Escola 15 de Fevereiro	326
Escola 6 de Maio	552
Escola 29 de Abril	409
Escola 11 de Abril	90
Escola 26 de Abril	280
Escola 28 de Abril	172
Escola 16 de Abril	0
Escola 18 de Abril	174
TOTAIS	2.337

Fonte: Registros escolares.

Por causa da dispersão de informações optou-se pelos dados oficiais registrados no Sistema INTEGRÉ e foram consideradas as matrículas efetivadas por transferência em 2008, cujo total foi de 475 matrículas; dessas, houve a desistência de 66, totalizando ao final, 409 matrículas. Nessas matrículas é que foram identificados e investigados os motivos da demanda pelas escolas.

Tabela 4 - Distribuição da demanda atendida, desistência de vaga e universo de pais ano 2008

ESCOLA	DEMANDA ATENDIDA (INTEGRE – JULHO 2008)	DESISTÊNCIA DA VAGA (JULHO 2008)	UNIVERSO DE PAIS
Escola 11 de Maio	79	9	70
Escola 15 de Fevereiro	31	3	28
Escola 6 de Maio	40	6	34
Escola 29 de Abril	37	3	34
Escola 11 de Abril	25	7	18
Escola 26 de Abril	113	16	97
Escola 28 de Abril	16	2	14
Escola 16 de Abril	58	13	45
Escola 18 de Abril	76	7	69
TOTAIS	475	66	409

Fonte: INTEGRE/SME

2.5. Amostragem

A escolha, ou a definição, do grupo para observação e para a comunicação direta no âmbito da pesquisa qualitativa não dispensa o critério numérico, que assegura ao pesquisador a possibilidade de generalização dos conceitos que investiga. Entretanto, a preocupação na pesquisa qualitativa centra-se no “aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.” (MINAYO, 2004, p. 102). Assim para além da representatividade numérica, o que se busca com a construção da amostragem na pesquisa qualitativa é que ela reflita o grupo social mais relevante para a observação e entrevista, que possibilite a consideração de outros sujeitos à medida que se avança na investigação e que preveja o uso de uma variedade de técnicas de abordagem e modalidades de análise.

Cabe ainda acrescentar sobre a questão da validade da amostragem na pesquisa qualitativa que

Certamente o número de pessoas é menos importante do que a teimosia de enxergar a questão sob várias perspectivas, pontos de vista e de observação. A

questão da validade dessa amostragem está na sua capacidade de objetivar o objeto empiricamente, em todas as suas dimensões. (MINAYO, 2004, p. 103)

Dessa forma, foi definido como grupo social mais relevante para esta pesquisa, os 409 pais que demandaram e obtiveram vaga numa das nove escolas, ou seja, a demanda atendida. A eles foi enviado, por meio das escolas, questionário, tendo-se alcançado, num período de trinta dias prorrogados por mais quinze, o retorno de 144 questionários respondidos, o que representa cerca de 35% do total da amostragem. Foi calculado o índice de respostas por escola, bem como sua representatividade nesse universo. Nenhuma escola deixou de ser contemplada nem com o envio do questionário nem com as respostas a ele.

Tabela 5 - Distribuição da amostragem, universo de pais, questionários recebidos e representatividade de cada escola

ESCOLA	DEMANDA ATENDIDA (INTEGRE – JULHO 2008)	UNIVERSO DE (OUTUBRO 2008)	REPRESENTATIVIDADE DE CADA ESCOLA	QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS	PERCENTUAL DE RESPOSTA DE CADA ESCOLA
Escola 11 de Maio	79	70	17,11%	12	17,14%
Escola 15 de Fevereiro	31	28	6,84%	13	46,43%
Escola 6 de Maio	40	34	8,31%	19	55,88%
Escola 29 de Abril	37	34	8,31%	31	91,18%
Escola 11 de Abril	25	18	4,40%	11	61,11%
Escola 26 de Abril	113	97	23,71%	19	19,59%
Escola 28 de Abril	16	14	3,42%	11	78,57%
Escola 16 de Abril	58	45	11,00%	14	31,11%
Escola 18 de Abril	76	69	16,87%	14	20,29%
TOTAIS	475	409	100%	144	35,21%

Fonte: INTEGRE/SME

2.6. Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa tem o trabalho de campo como característica essencial, e requer tanto cuidados teóricos como o planejamento dos aspectos operacionais para a seleção e o modo

de recolher os dados para o conhecimento da realidade e investigação do fenômeno. Como dito anteriormente, as decisões metodológicas tomadas para esta pesquisa conduziram à escolha da observação participante, da entrevista, do questionário e da discussão de grupo na abordagem proposta por Minayo (2004, p. 107) para a coleta de dados e exploração do campo.

2.6.1 Observação participante

Este estudo pode ser inserido em duas categorias distintas. Na primeira, segundo Bogdan & Biklen (1994), nos estudos de caso de observação e, na segunda, de acordo com Minayo (2004), na pesquisa orientada para um problema específico.

Nos estudos de caso de observação, a técnica mais adequada é a em que a coleta de dados se dá na observação participante e o estudo tem como foco uma organização particular.

Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentra-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco, seja ele um local da escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (BOGADAN & BIKLEN, 1994, p. 91)

A pesquisa orientada para um problema específico é definida por Minayo (2004, p. 26) como “[...] aquela realizada dentro de instituições governamentais ou para elas. Os resultados da investigação são previstos para ajudar a lidar com problemas práticos e operacionais.”

Tanto para uma como para outra abordagem de pesquisa qualitativa, a observação participante é fundamental, em especial pelo papel e a postura do pesquisador durante a observação. Dele são requeridas participação e interação com o que observa ao mesmo tempo em que deve dominar a dimensão teórica da pesquisa.

Daí depreende-se que haveria algumas tarefas gigantescas à pesquisadora: que a observação participante não é uma prática simples mas repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciar (VALLADARES, 2007); que a partir de uma perspectiva histórica deve-se cercar o objeto de conhecimento por meio da compreensão de todas as suas mediações e correlações (MINAYO, 2004, p. 64); que haveria de ser insistente, persistente e paciente com o movimento próprio do que é observado, pois as respostas às indagações viriam com o tempo dedicado ao campo e aos sujeitos da pesquisa (MINAYO, 2004, p. 138; WHITE, 2005, p. 304);

que deveria abandonar, ou melhor, deveria evitar esforços de imersão total no grupo social observado, pois, embora tenha duplo papel no contexto do campo de pesquisa, é certo que ocupa um lugar e desempenha um papel bem definido (WHITE, 2005, p. 307; ESTRELA, 1992, p. 24).

Ademais, chegamos à questão das anotações da observação participante e de sua organização: como adequá-las ao modo como a pesquisa foi desenvolvida? Foram usados recursos bastante rudimentares para essa tarefa: um caderno-diário em que foram feitas anotações para cada relato de observação, e posteriormente, para cada entrevista, a data, a pessoa ou as pessoas observadas ou entrevistadas, uma síntese da observação ou entrevista com as impressões gerais da pesquisadora; uma pasta-arquivo para a colocação dos questionários aplicados aos diretores e aos pais, catalogados por escola e, em meio digital, pastas também catalogadas por escola com anotações da percepção da pesquisadora acerca de cada sujeito observado ou entrevistado. Por fim, em meio digital, pastas catalogadas por escolas com a transcrição dos encontros de discussão de grupo com pais sobre qualidade da escola.

2.6.2 Questionário

Reconhecido pelo uso nas pesquisas quantitativas, o questionário no entanto pode ser empregado nas pesquisas de abordagem qualitativa quando se busca insistir que no campo da pesquisa em educação há interdependência, interação, entre o quantitativo e o qualitativo.

Os marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 118)

Diante do tipo de informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e ao alcance de seus objetivos é que reconhecemos a pertinência ou não do uso de determinados instrumentos e técnicas. Além disso, em relação especificamente ao questionário, Minayo (2004, p. 108) lembra que ele possibilita a sondagem de opinião que será posteriormente aprofundada numa entrevista direta sobre a temática previamente escolhida pelo entrevistador que “visa a colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto”. (p. 109).

Por isso, o questionário requer o conhecimento da realidade em que se apresenta o fenômeno investigado e exige que se faça uma escolha prévia de categorias de análise (Blanchet

& Gotman, 1992 apud BRANDÃO, 2008, p. 179). Entretanto, é bom que se observe que na pesquisa qualitativa, a definição e a escolha de categorias passam por diversas revisões ao longo do desenvolvimento da investigação, e foi isso o que ocorreu nesta pesquisa, sendo finalmente escolhida a categoria representações sociais de escola de qualidade.

A decisão de usar o questionário nesta pesquisa partiu da percepção de que se tratava de uma população, um grupo social, não muito fácil de ser alcançado presencialmente; essa dificuldade era freqüentemente referida pelos atores escolares, em especial diretores e professores, quando relatavam suas experiências com a pouca participação de pais em reuniões na escola.

Apesar da desvantagem da possibilidade de um baixo nível de respostas, consideramos mais interessante alcançar com o questionário a totalidade dos pais e a possibilidade deles se sentissem mais livres para expressar suas opiniões. Assim, para eles, foi definido um questionário com roteiro fechado escrito com nove questões.

Antes, na fase exploratória da pesquisa e como estratégia de entrada em campo, foi usado um questionário também com os diretores das nove escolas. Esse questionário foi composto por nove questões que versavam sobre a percepção dos diretores sobre a organização do planejamento de rede, sobre a relação dos pais com a escola, com os procedimentos e normas estabelecidos pela secretaria de educação do município e sobre sua opinião acerca da qualidade da escola que demandaram para seus filhos.

2.6.3 Discussão de Grupo

Tanto Minayo (2004) como Bogdan & Biklen (1994) concebem o uso da entrevista na investigação qualitativa de duas formas: como estratégia dominante para a coleta de dados ou em conjunto com a observação participante e outras técnicas. Nas duas situações, a entrevista busca recolher dados na linguagem do sujeito da pesquisa para que o pesquisador possa conhecer o modo como os sujeitos interpretam a realidade, por isso, é razoável lembrar que sempre que se trabalha com entrevistas lidamos com situações de representação da realidade, com representações sociais.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 135 e 136) nos estudos em que se usa exclusivamente a entrevista, os sujeitos são considerados estranhos, enquanto que quando se usa a observação participante, os sujeitos já são de conhecimento do pesquisador e por isso, a entrevista se

assemelha muito a uma ‘conversa’. Afirmam, também, que “[...] as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos [...]” (p. 138).

Minayo (2004, p. 121) inclui nas entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas, a história de vida e as discussões de grupo.

Do ponto de vista operacional, Minayo (2004, p. 129) faz uma série de recomendações acerca da discussão de grupo que buscamos atender e das quais destacamos: a discussão não se resume exclusivamente ao emprego de técnica e implica que o entrevistador redobre a atenção para não induzir o grupo por meio de suas opiniões e valores; a discussão de grupo é importante para o aprofundamento qualitativo de questões que se apresentam ao longo da pesquisa e junto com o questionário e a observação participante possibilitará a triangulação na coleta de dados.

A discussão de grupo foi destinada aos pais que demandaram e conseguiram vaga na escola indicada por eles para seus filhos, pois interessava-nos o estudo das representações e relações de um grupo social específico. Teve a intenção de focalizar e aprofundar a discussão e complementar as informações com os pais acerca de suas opiniões, relevâncias e valores sobre a qualidade da escola e os motivos que o levaram a demandar vaga nela. Nas entrevistas, a entrevistadora introduziu o assunto e manteve a discussão aproveitando a própria palavra dos pais para dar-lhe continuidade, cuidando para que a palavra fosse distribuída entre todos os pais presentes e enfatizando ao grupo que não havia ‘respostas’ certas ou erradas. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas; as notas de campo nas entrevistas foram tiradas durante e logo após a sessão de cerca de uma hora de conversa.

2.7. Trabalho de campo

Bogdan & Biklen (1994, p. 115) asseguram que “O primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planeou.” Dada essa dificuldade inicial, afirmam que há pesquisadores que recolhem os dados sem o consentimento dos sujeitos. Esse não foi nosso problema, nem nossa opção. A posição particular da pesquisadora no exercício de suas funções profissionais junto ao próprio grupo de escolas-campo condicionou a apresentação, negociação, aprovação e cooperação em todo o percurso da pesquisa.

A entrada em campo para coleta de dados foi marcada pelo contato primeiramente com os diretores das escolas, pois Minayo (2004) referenciando-se em Paul Benjamin alerta que:

É oportuno e às vezes mesmo essencial fazer contatos com as pessoas que controlam a comunidade. Essas pessoas podem ter *status* na hierarquia de poder ou posições informais que impõem respeito. O apoio delas ao projeto pode ser crucial e elas podem ser úteis para se fazer outros contatos. (Benjamin apud MINAYO, 2004, p. 143)

Também entendemos que seria prudente, por se tratar de pesquisa qualitativa, considerar que a pesquisadora não faria parte do grupo, mas iria interagir com ele marcada por sua posição e referências nesse mesmo grupo, ou seja, o duplo papel como profissional e pesquisadora interpretado dentro dos padrões culturais específicos do próprio grupo.

Dessa forma, como parte ao mesmo tempo da observação participante e das estratégias de entrada em campo, iniciamos em 2005 a leitura dos Projetos Pedagógicos das escolas e neles buscamos evidenciar as informações sobre o interesse dos pais pela matrícula de seus filhos nessas escolas. Na seqüência, em 2006 e 2007, os diretores das escolas responderam a um questionário a fim de se fazer um levantamento sobre seu conhecimento da realidade, em especial, dos motivos que levaram os pais a buscarem essas escolas. A última atividade preparatória ao contato direto com os sujeitos se deu com a identificação, nos arquivos escolares, dos pais que demandaram e tiveram atendida sua demanda por vaga nas escolas da região sudoeste.

O contato direto com pais se deu em duas frentes:

- a) proposição de um questionário com nove perguntas abertas que também consultou os pais sobre seu interesse para participar de uma conversa sobre a qualidade da escola de seus filhos;
- b) a realização de discussão em grupo com pais em cada uma das nove escolas, para apresentação, apreciação e discussão dos dados coletados nos questionários a fim de complementar as informações neles contidas e possibilitar a coleta das opiniões e valores dos sujeitos.

2.7.1 Os projetos pedagógicos e o questionário para diretores

Pode-se afirmar que o planejamento pedagógico e administrativo da rede municipal de ensino de Campinas foi organizado efetivamente entre os anos de 1989 a 1991. Anteriormente a esse período, os Projetos Pedagógicos das escolas partiam da Secretaria de Educação para a rede. Em fevereiro de 1990 foi realizado o I Congresso Municipal de Educação no qual foram estabelecidas as diretrizes e bases para a elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas municipais num sentido inverso ao anterior, pois se concebia que a formulação do projeto pedagógico requeria a participação de toda a comunidade escolar no diagnóstico e proposição de soluções aos problemas e à Secretaria de Educação, o suporte às unidades educacionais para essa tarefa. Dessa forma, no evento foi definido o significado do Projeto Pedagógico para a rede municipal de ensino:

“[...] construção e reconstrução, coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Significa unidade de idéias e de trabalho. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha norteadora, para que através das diversidades existentes, se consiga uma unidade de propósitos (sem que cada Unidade Educacional perca sua autonomia) [...]” (GANZELLI, 2000, p. 115, 116)

Os projetos pedagógicos das escolas municipais de Campinas desde então são elaborados e reelaborados, sempre pela equipe escolar, numa periodicidade que varia de dois a três anos, e são analisados por uma equipe regional de especialistas de educação – supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos. Historicamente, na rede municipal de ensino de Campinas, esse é um período que na maioria das vezes coincide com o tempo de permanência de professores e gestores nas mesmas escolas; esse foi o caso do período considerado por esta pesquisa.

Considerando essa característica da realidade estudada e, seguindo o referencial de Bardin (2008, p. 91), os Projetos Pedagógicos e os questionários com os diretores passaram por “[...] dois níveis de análise, em duas fases sucessivas e imbricadas, em que uma enriquece a outra [...]”: a análise horizontal que “[...] mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades [...]” e “[...] permite a relativização, o distanciamento [...]”; a análise vertical, que deve ser prévia à horizontal e é considerada “[...] técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista.”

Examinamos, então, o documento Projeto Pedagógico e as respostas de diretores a perguntas abertas de um questionário e formulamos hipóteses a partir da classificação dos elementos de significação referentes às relações simbólicas em torno da qualidade da escola.

Inicialmente, a observação participante das escolas da região sudoeste, sinalizou que as escolas apresentam pouca renovação educacional, guardando características que apontam para o discurso da autonomia e gestão democrática, porém denotam uma prática conservadora no que diz respeito, especialmente, às suas atitudes e seus métodos; não destacam, por exemplo, as iniciativas de promoção da igualdade racial. Os planos de Educação Especial são padronizados e não apontam a diversidade das características locais das escolas e dos alunos. No que diz respeito à relação entre a proposta pedagógica e as diretrizes curriculares, os planos de ensino no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental pautam-se numa prática que materializa a aprendizagem de comportamentos, habilidades e atitudes; os planos de ensino no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, por sua vez, trazem uma lista de conteúdos propostos nos livros didáticos e carecem de análise de seu alcance das diretrizes curriculares previstas na Lei de Diretrizes e Bases. A avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada à disciplina, guardando relação com o controle de comportamento dos alunos.

Houve em 2005-2007 alterações na organização dos tempos escolares e a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas e os Projetos Pedagógicos esboçavam iniciativas de avaliação da escola na avaliação do Projeto Pedagógico. No entanto, é possível observar ainda a fragilidade dos canais institucionais de intervenção popular na organização do trabalho da escola relegando tal participação às iniciativas de ‘educação familiar’.

Nesse período, foram encontradas algumas anotações acerca da procura de vagas nessas escolas. Em 2008-2009, destaca-se a Avaliação Institucional: todas as escolas constituíram as Comissões Próprias de Avaliação¹⁹ com membros de todos os segmentos da comunidade escolar e realizam reuniões sistemáticas para discussão e elaboração do Plano de Avaliação da Escola. Esses planos são bastante diversificados em termos de estratégias para coleta dados sobre as condições sócio-econômicas das famílias, a qualidade do processo educativo, a organização das escolas.

¹⁹ De acordo com Sordi (2009, p. 77), a Comissão Própria de Avaliação seria uma estratégia para mobilização dos atores da escola com vistas à construção de um pacto de qualidade negociada.

Os Projetos Pedagógicos, ao sinalizarem a preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nas escolas municipais, dão ênfase a alguns temas.

Os pais atribuem à escola a esperança de um futuro melhor para seus filhos, o que responsabiliza a escola por funções anteriormente de domínio da família:

"As famílias de nossos alunos depositam muitas esperanças na escola que acaba assumindo funções além daquelas que seriam de sua responsabilidade e, às vezes, sente-se impotente diante de várias questões que se apresentam. (...)" (Escola 11 de Maio)

"A escola é vista pelos pais como um lugar onde o filho receberá um preparo para o futuro. Ela representa um futuro melhor. Outros a vêem como fundamental na vida do filho e ainda há os que acham que sua função é educação." (Escola 15 de Fevereiro)

A escola tornou-se local de encontro para os alunos e gera o desafio à escola de saber lidar com situações para além do ensino (brigas, agressões e desentendimentos):

"Grande parte dos alunos vem para a escola com prazer, uma vez que é o local de encontrar parceiros durante a semana e aos sábados também, para o Projeto 'A Escola é Nossa' (...). Por outro lado, é bem típico de muitos alunos também, brigas, agressões e desentendimentos gratuitos. Reverter essa situação ainda é um grande desafio ..." (Escola 29 de Abril)

Os pais, por terem estudado na escola, desejam a continuidade dela para seus filhos:

"A UE é bem conceituada no bairro e em seus arredores, temos filhos de pais que foram alunos, irmãos de alunos que já se formaram, filhos de funcionários e de professores que estudaram e se formaram na UE e contamos com uma grande lista de espera em relação a vagas." (Escola 11 de Abril)

A impossibilidade de a escola realizar mudanças que repercutiriam em sua qualidade pela forte pressão do meio e dos atores locais pela demanda anual de vagas

"Por ser bem conceituada na comunidade, a escola tem todos os anos grande demanda por vagas, o que obriga a manter três períodos de aula diurnos: manhã, intermediário e vespertino." (Escola 28 de Abril)

"A EMEF atende a comunidade do bairro em que se situa, Parque Universitário, e a muitos outros próximos. Temos uma grande procura por vagas e nem sempre podemos atender a demanda apresentada. Neste caso encaminhamos alguns alunos para escolas próximas." (Escola 6 de Maio)

"Começamos o ano letivo de 2005 com a escola superlotada de alunos em todos os períodos, além de ainda haver procura que, infelizmente, não temos como atender." (Escola 6 de Maio)

Situações de evasão nos anos finais e altos índices de reprovação nos anos iniciais

"A EMEF vem lutando nos últimos anos contra o gradativo processo de evasão nas séries finais, os índices altos de reprovação nas primeiras séries, contra o distanciamento das famílias e a falta de integração entre professores e pais e entre professores e professores." (Escola 16 de Abril)

A necessidade de estabelecer formas institucionais de análise das tantas transferências (expedidas e recebidas)

"Em nossas discussões temos chegado à conclusão que conhecemos pouco nossos alunos. (...) Sentimos a necessidade de, no decorrer do ano, realizar um trabalho de pesquisa que possibilite conhecermos melhor nosso aluno e, até, o porque de estarmos tendo tantas transferências (expedidas e recebidas)" (Escola 18 de Abril)

"Tem aumentado a procura de vagas por pais que tinham seus filhos em escolas particulares. Não temos muitos problemas de falta ou evasão." (Escola 29 de Abril)

Os depoimentos dos Diretores, coletados por meio de um questionário com nove questões abertas, versavam sobre sua percepção sobre a opinião dos pais sobre a escola. Os questionários foram entregues em mãos e respondidos na presença da pesquisadora em data previamente agendada de visita às escolas. Os questionários eram curtos e fizeram parte da observação participante; por isso, foram feitas anotações de comentários ou observações concomitantemente. As respostas ao questionário foram sistematizadas em quadros e seu conteúdo analisado e categorizado. Não foi estabelecido um guia de hipóteses para proceder à análise do conteúdo do questionário às diretoras. Constituiu-se mais de um procedimento

exploratório, dedutivo, em que o quadro de análise não estava determinado, fechado, e partiu-se para a busca de hipóteses.

Assim, a quantificação das respostas dos diretores ao questionário apresentou:

- que as escolas fazem o registro de pedidos de vagas

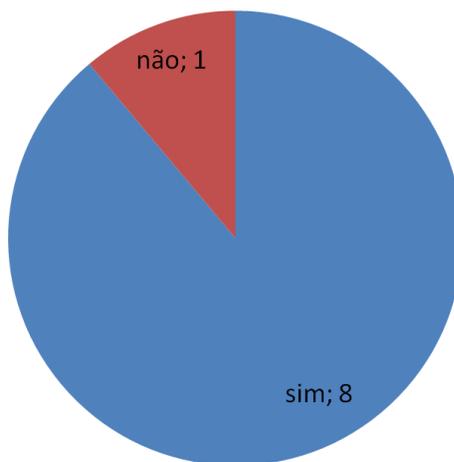


Gráfico 1. Escolas que afirmam fazer o registro dos pedidos de vagas

- que nem todos esses registros permitiriam realizar série histórica pois o cadastro é anual e por isso descartado a cada fim de ano.

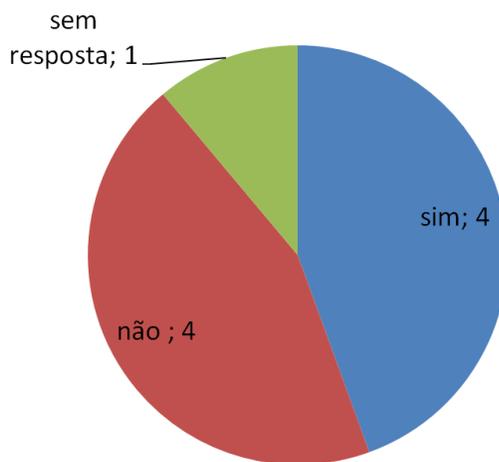


Gráfico 2. As escolas afirmam que nem todos os registros permitiriam realizar série histórica

- que na declaração das famílias sobre os motivos da preferência pela escola predominam: o prestígio social, o ensino e a localização

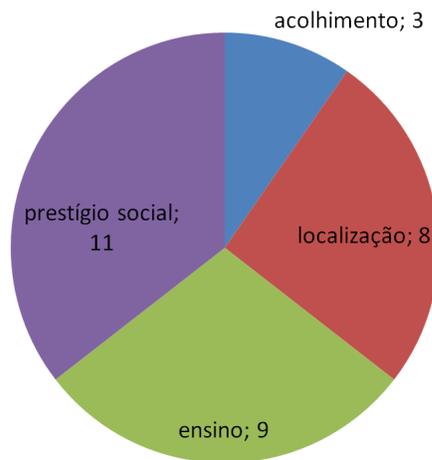


Gráfico 3. Informação da escola sobre os motivos apresentados pelas famílias quando solicitam vagas

- que o ensino, o prestígio social e a atenção recebida pelas crianças na escola são aspectos considerados positivos pelos pais

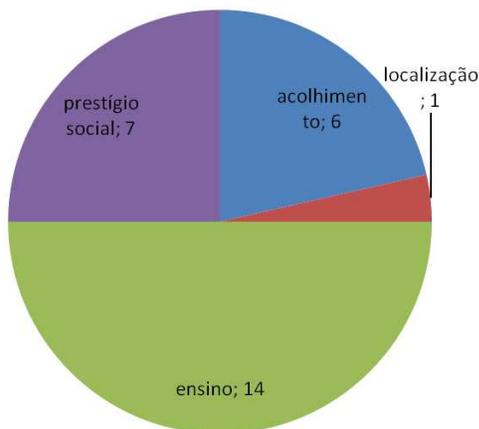


Gráfico 4. Aspectos considerados positivos pelas famílias

- que a estrutura física da escola, a falta de aulas pela falta de professores e o horário (turno intermediário) são aspectos considerados negativos pelos pais



Gráfico 5. Aspectos considerados negativos pelas famílias

- que a escola atribui a demanda preferencial por ela ao ensino, ao acolhimento dado aos alunos e pais, à localização e ao trabalho pedagógico

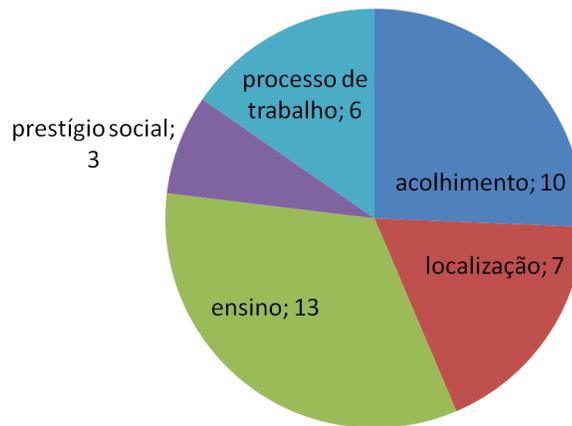


Gráfico 6. A escola atribui as preferências das famílias ao matricular os filhos

- que ensino e trabalho pedagógico parecem ser a concepção de escola eficaz na visão das famílias

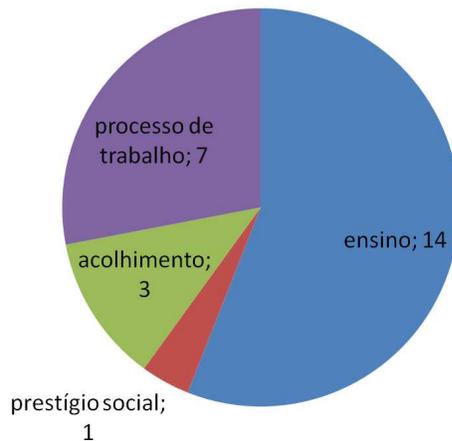


Gráfico 7. Conceção de escola eficaz para as famílias

- que a escola interage com as famílias, em geral, por meio de reuniões e que não há uma forma específica de acolhimento dos alunos/famílias transferidos



Gráfico 8. Forma de acolhimento dos alunos/famílias transferidos para a escola

- que não existem formas de avaliação da opinião das famílias sobre a escola

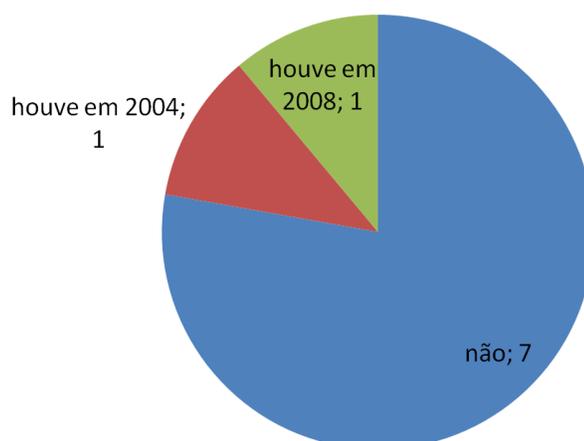


Gráfico 9. Avaliação da opinião das famílias sobre a escola

Na análise de conteúdo das respostas dos diretores ao questionário buscamos identificar, prioritariamente, a percepção das diretoras sobre o que pensam os pais sobre a escola e a relação da demanda por vagas na escola e o Projeto Pedagógico e nesse sentido, cabe destaque a uma pergunta específica sobre esse tema no questionário: “Há no Projeto Pedagógico registros que informam da preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nesta escola. Que relação há entre essa demanda pela escola e o Projeto Pedagógico?”

A quantificação das respostas das diretoras mostrou que dois dos nove diretores percebem relação entre a demanda de vagas e o projeto pedagógico da escola:

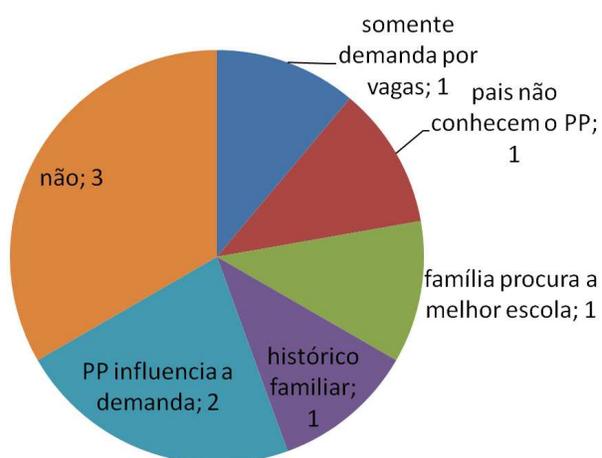


Gráfico 10. Percepção da relação entre a demanda de vagas e o projeto pedagógico da escola pelos diretores

Entretanto, uma das Diretoras, ao responder, traz outra hipótese sobre a relação entre a demanda pela escola e o Projeto Pedagógico. Aponta essa Diretora que a forte demanda não é reguladora do Projeto Pedagógico, mas sim **o Projeto Pedagógico é que regula a demanda**²⁰ interferindo na relação da escola com os pais e fazendo com que eles reforcem seu interesse pela continuidade dos filhos nessa escola. Nessa percepção, a escola pode ser avaliada em função de seu Projeto Pedagógico ou educativo. Infere-se que essa escola desenvolve um papel fomentador de sua própria qualidade sustentado pela ação docente e gestora que estabelece padrões de qualidade, proclama-os e chama os pais e comunidade para o debate e avaliação do que faz. Não se trata, portanto, numa primeira impressão, de esperar dos pais que exijam qualidade da escola, mas de provocar neles a consciência de que a qualidade há que ser negociada e garantida e sejam estabelecidos os padrões que atendam a demanda das políticas públicas, as expectativas do professores e os interesses próprios da localidade onde está a escola.

A análise/síntese do conteúdo dos questionários permite inferir, ainda, a percepção dos diretores sobre a concepção de boa escola na opinião dos pais. Para os diretores, os pais consideram boa escola aquela que apresenta bom ensino e acolhe os alunos.

O bom ensino estaria relacionado ao oferecimento de conteúdo, a bons professores, à quantidade de lição de casa, à oferta de atividades escolares diversificadas:

“Depois que estão aqui, passam a se preocupar e requerer conteúdo. Acreditam que é eficaz caso seus filhos encontrem uma ‘colocação melhor’, exemplo: trabalho, aprovação em vestibulinhos.” (Diretor da Escola 15 de Fevereiro)

“Escola eficaz para as famílias: professores que não faltam, que dão muita lição, que sejam muito exigentes.” (Diretor da Escola 6 de Maio)

“Escola que ensina. Escola que mantém o aluno na escola. Escola que tem regras.” (Diretor da Escola 26 de Abril)

“Para as famílias pesa: uma escola que consiga dar conta do ensino, que os professores consigam administrar as situações de sala de aula. Querem aprendizagem e querem que seja organizada. Que ofereça outras possibilidades de ensino e aprendizagem: estudo do meio, visitas, projetos. Eles percebem que tem uma proposta pedagógica.” (Diretor da Escola 28 de Abril)

²⁰ Grifos nossos.

O acolhimento aos alunos, por sua vez, se revelaria por meio da estrutura física, segurança e das relações da escola com os pais:

“Acredito que no momento de buscar vagas estão preocupados com o acolhimento da criança.” (Diretor da Escola 15 de Fevereiro)

“Escola solidária. É difícil aos pais compreenderem a concepção pedagógica, porém, vários projetos que a escola desenvolve trazem os alunos e os pais para a escola. Uma ação importante foi o projeto ‘A Escola é Nossa’.” (Diretor da Escola 29 de Abril)

“O acolhimento; isso é fundamental: dar uniforme, deixar o filho na escola com confiança.” (Diretor da Escola 16 de Abril)

“Que os professores não faltem e que tenha um bom relacionamento com a comunidade.” (Diretor da Escola 18 de Abril)

Há, ainda, alusões a esforços das equipes gestoras em estabelecer procedimentos para identificar a relação entre a demanda pela escola e o Projeto Pedagógico, mas nada evidencia que esses esforços se concretizem em planos ou ações que considerem a opinião dos pais sobre a escola como relevante:

“O que chegamos a usar num dos projetos foi um questionário para conhecer o aluno: seus gostos, seus interesses. Houve uma oportunidade em que os professores conheceram os alunos porque preencheram os dados do Bolsa Família; houve um professor que chorou diante da realidade que se apresentou. Acredito que primeiro conhece-se a realidade para depois fazer o Projeto Pedagógico. Há pais da Suplência que têm os filhos no regular.” (Diretor da Escola 11 de Maio)

“Acabamos apontando isso no PP para chamar a atenção da SME para esse fato. Uma grande coisa que pesou aí, foi apontar que essa demanda por vagas é um problema para a escola na medida em que não é possível atender a todos.” (Diretor da Escola 15 de Fevereiro)

“O Conselho de Escola tem acesso ao documento Projeto Pedagógico, inclusive com muitos temas e projetos que passam pelo conhecimento e pela aprovação do Conselho. O contato dos pais se dá com a prática pedagógica da escola. Imagina-se que os pais nem tenham noção de que há planejamento de ensino, projeto pedagógico. O que chega aos pais são os cadernos dos alunos.” (Diretor da Escola 6 de Maio)

“A família procura sempre uma escola melhor para seu filho, independente da distância e independente da classe social.” (Diretor da Escola 29 de Abril)

“Na caracterização da escola, no histórico é forte a fala dos pais de que a escola é boa, ‘eu estudei lá’. Não tem uma ação ou ações pela constatação que consta no Projeto Pedagógico, mas não há ainda uma consequência que esteja sistematizada.” (Diretor da Escola 11 de Abril)

“Não faz referência ou relação. Os alunos das séries finais saem da escola para trabalhar.” (Diretor da Escola 16 de Abril)

“Em 2008 realizamos uma pequena avaliação da escola quanto aos aspectos físicos e pedagógicos junto aos pais. Essa avaliação foi construída nas reuniões de CPA, mas tivemos pouco retorno dos pais quanto à devolutiva dos mesmos.” (Diretor da Escola 18 de Abril)

Nas respostas aos questionários os diretores também revelaram que percebem que a avaliação da escola pelos pais se dá por meio de um processo de constituição de referências locais sobre ela. Na percepção dos diretores, os pais buscam informações junto à comunidade, entre vizinhos, e junto à família mais próxima, entre sobrinhos, primos, irmãos. Buscam também em sua própria vivência na escola quando crianças e alunos²¹:

“A maioria tem origem na escola estadual, porém, há motivos como: mudança para o bairro, irmão na escola, não gosta da escola onde está.” (Diretor da Escola 29 de Abril)

“Os pais têm a escola em alta conta, com o maior reconhecimento.” (Diretor da Escola 26 de Abril)

“No momento do cadastro existe um campo em que são perguntados os motivos; aparecem: (...) histórico de outros filhos na escola ou os próprios pais” (Diretor da Escola 28 de Abril)

“Embora tenha alguns pais porque alegam que a escola é melhor, porque ele estudou aqui, ou outro filho ou sobrinho.” (Diretor da Escola 16 de Abril)

“De certo os pais que ouvem depoimentos das famílias que têm seus filhos aqui, também querem trazer seus filhos.” (Diretor da 15 de Fevereiro)

²¹ Grifos nossos.

“... no histórico é forte a fala dos pais de que a escola é boa, ‘eu estudei lá’.” (Diretor da Escola 11 de Abril)

A percepção dos diretores pode ser precisa, mas acreditamos que ela será na exata dependência da relação que eles estabelecem com a comunidade e com o estilo de gestão que acontece em cada escola. Por isso também nos esforçamos em construir textos de configurações escolares singulares, sínteses de temas e características gerais – encontradas nos Projetos Pedagógicos e nas entrevistas – evitando explicações a partir de um único fator, ou uma única variável, mas sim, contextualizá-las.

A análise foi organizada em três amplas configurações escolares: o Projeto Pedagógico como regulador da demanda de vagas na escola; o trabalho pedagógico como fator desencadeador da demanda por vagas na escola e a demanda de vaga pelos pais nas escolas direcionada pela estrutura física e pelo clima escolar.

O Projeto Pedagógico como regulador da demanda de vagas na escola

Escola 26 de Abril

A escola iniciou suas atividades em 1981. Situa-se num bairro bastante distante do centro da cidade e atende uma comunidade bem diversificada, pois se destina a diversos bairros de seu entorno. A principal característica desses bairros é a precariedade em muitos aspectos: desde a infra-estrutura, passando pelo pouco acesso ao comércio e transporte, e chegando aos espaços de lazer e cultura. A escola funciona em quatro períodos e tem uma estrutura física pouco adequada. Tem atualmente 968 alunos matriculados e 68 professores. A equipe gestora está efetivada e é composta por um diretor, dois vices-diretores e dois orientadores pedagógicos. No Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 6) está anotada a situação de procura da escola pela comunidade: "Começamos o ano letivo de 2005 com a escola superlotada de alunos em todos os períodos, além de ainda haver procura que, infelizmente, não temos como atender." Essa situação se repete ano após ano e mantém-se ainda hoje. Os pedidos de vaga são registrados em cadastro próprio “no início do ano seguindo as normas de Resolução, publicamos para a comunidade e vale por um mês. Depois disso, é conforme sai aluno e algum pai procura. Não temos funcionário para cuidar de um cadastro contínuo. Temos procura o ano inteiro. Este ano tivemos 300 inscrições

para transferência”. A preferência dos pais pela escola é atribuída a “uma clara noção de que a escola se preocupa com os alunos (...). Os pais dizem que a escola cuida mais dos alunos”. Porém, na percepção da diretora nem sempre foi assim, “Antes parecia que era por causa dos Projetos, mas os Projetos acabaram e continua a procura”. Isso talvez ocorra porque os pais “pensam que não tem falta de professor. Não há ocorrências graves na escola e os pais olham para isso. Os pais têm a escola em alta conta, com o maior reconhecimento”. Apontam como ponto positivo da escola “a qualidade dos professores; os pais têm a percepção de que os professores são muito bons”. Mas reconhecem também alguns aspectos negativos: “a falta de professores” e fazem algumas reclamações: “que os professores passeiam demais com os alunos, da suspensão de aulas para reuniões, da troca de professores, a quadra coberta”. Na percepção da diretora, o maior motivo pela demanda pela escola diz respeito aos “profissionais, principalmente do Ciclo. São bons profissionais e os alunos são muito bem formados. Os que chegam são contagiados”. E essa seria a marca de uma escola de qualidade “Escola que ensina. Escola que mantém o aluno na escola. Escola que tem regras”. Há nessa escola uma outra característica bastante interessante em relação aos pais: eles são muito freqüentes na escola. Apesar disso, a diretora alerta que “Não encontramos uma forma eficaz de interação com as famílias. Já tentamos curso para pais, sensibilização dos pais das crianças para que voltem a estudar e concluir a EJA. O acolhimento do aluno nós fazemos bem melhor que das famílias, aliás, dos professores novos também”. Há, porém, uma organização da escola para receber e acolher os alunos que vêm por transferência, envolvendo professores, funcionários e alunos que já estão na escola. Um outro aspecto que se deve destacar é a preocupação em conhecer a opinião das famílias sobre a escola; embora ainda não tenha estabelecido uma forma de coleta das informações, das opiniões, a diretora sinaliza que “Este ano por causa da avaliação institucional obrigatoriamente teremos que pensar”. Vale destacar a percepção da diretora com a relação entre a demanda pela escola e o Projeto Pedagógico. É claro seu entendimento de que o “Projeto Pedagógico é que influencia a demanda” e argumenta que desde quando optaram “por ser uma *escola alfabetizadora* interferiu na relação da escola com os pais e alunos e criou uma escola que seja da família e já há casos interessantes de convivência entre pais e filhos”. Defende também que ao mudar a Educação de Jovens e Adultos interferiu na escola como um todo, pois ao mesmo tempo em que “O contato com as famílias dos alunos pequenos é muito intenso, no noturno, a escola é de adultos”.

O trabalho pedagógico como fator desencadeador da demanda por vagas na escola

Escola 28 de Abril

Esta escola, inaugurada em 1981, está localizada num bairro com boa infra-estrutura, incluindo pequenos comércios, centro de saúde municipal e relativa proximidade a um hospital universitário. Há necessidade de melhorias em relação aos espaços e lazer coletivo e segurança pública. Por ser única no bairro e estar numa área muito populosa, a escola apresenta alta demanda por vagas. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica, efetivas, e que estão na escola desde 2002. Conta atualmente com 690 alunos e 36 professores. Seu Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 10) é enfático ao informar que a procura por vagas na escola se dá pela referência que a escola é na comunidade local "Por ser bem conceituada na comunidade, a escola tem todos os anos grande demanda por vagas" e que esse fato justifica a manutenção do funcionamento da escola em três períodos diurnos. Essa demanda por vagas na escola é registrada por meio de cadastro descartado ao final de cada ano. Porém, a diretora informa que, embora haja critérios para o atendimento, "há situações ao longo do ano que não constam desse cadastro inicial"; essas matrículas, explica, podem ser por ordem judicial ou por determinação legal da Secretaria de Educação. Ainda, segundo a diretora, o fato de não haver vagas que atendam a demanda é considerado pelos pais como ponto negativo da escola. Na percepção da diretora, os motivos de preferência dos pais por esta escola se referem a alguns fatores que muitas vezes são apontados no próprio cadastro anual: a incompreensão dos pais sobre o critério de pertença à área de abrangência da escola, o histórico de terem tido outro filho ou eles mesmos terem sido alunos da escola, não poderem pagar transporte para o filho se deslocar para outra escola, a escola é de boa qualidade e os professores são bons, querem sair da escola onde estão – escola estadual – e alunos com deficiência que nas escolas municipais têm um professor de Educação Especial ou a escola apresenta acessibilidade. Associado a esses há, na percepção da diretora, alguns outros pontos considerados positivos aos pais para a preferência pela escola "escola pequena, um grupo mais fixo de professores, tem visão dos alunos e tem condições de proximidade da família sobre qualquer problema". Além desses fatores, na percepção da diretora, a escola de qualidade para os pais apresenta algumas características "tem os projetos, trabalho de informática, a escola é organizada". Para esta diretora, os pais percebem que há uma proposta pedagógica em andamento de certa forma acompanhada por eles "Para as

famílias pesa: uma escola que consiga dar conta do ensino, que os professores consigam administrar as situações de sala de aula. Querem aprendizagem e querem que seja organizada. Que ofereça outras possibilidades de ensino e aprendizagem: estudo do meio, visitas, projetos”. Essa impressão é corroborada pela resposta à questão do acolhimento e da comunicação com os pais. A escola tem uma proposta para o acolhimento aos alunos transferidos, eles “são recebidos e apresentados à professora. A professora apresenta a turma. Nada mais que isso, mas se houver necessidade, a orientadora pedagógica acompanha mais de perto, inclusive em conversa com a mãe”. A escola também estabelece comunicação constante com os pais por meio de diversos instrumentos “Há reuniões de pais, Conselho de Escola, e a escola está sempre aberta aos pais. A escola, por meio da direção e orientadora pedagógica procura pela família, telefona, recebe para reivindicações”. Não há um procedimento formal da escola para receber ou coletar a opinião dos pais, mas afirma a diretora que “Eles são muito diretos e se tiverem algo a dizer, vêm à escola”. Afirma também não haver registro sobre a relação entre a demanda pela escola e o Projeto Pedagógico, mas demonstrou certeza ao afirmar que “o trabalho pedagógico desencadeia uma boa conceituação na comunidade, o que gera maior demanda” e que no Projeto Pedagógico consta “a necessidade de atenção ao número de alunos e sua relação com a qualidade da escola”.

Escola 18 de Abril

Esta é a última escola de ensino fundamental construída e inaugurada na região e uma das escolas com melhor estrutura física da rede municipal. Seus espaços são adequados e sua capacidade de atendimento da demanda é considerada muito boa. O bairro é resultante de ocupações de terras, sendo posteriormente reestruturado com a construção de núcleos residenciais para populações com condições sócio-econômicas medianas, não ocorrendo situações de extrema pobreza. Conta atualmente com 816 alunos matriculados e 61 professores. Tem um histórico de bom trabalho pedagógico tanto pelas características dos professores como da equipe gestora que iniciaram o trabalho em 1996. Entretanto, recentemente, passou por tensões internas de desestruturação da equipe gestora e de relacionamento com a comunidade. Desde 2006 vem passando por ajustes em seu quadro docente e equipe gestora. Até o momento, as medidas tomadas pela Secretaria de Educação e pelo Conselho da Escola vêm demonstrando êxito, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, pois na percepção da diretora os pais valorizam “uma escola que disponha de uma boa infra-estrutura física e

pedagógica. Que os professores não faltem e que tenha um bom relacionamento com a comunidade”. Assim, essas tensões acabaram gerando como consequência uma rotatividade de alunos que culminou, nos anos de 2006 e 2007, respectivamente, com mais transferências expedidas (201 e 187) que recebidas (155 e 77). O Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 12) apontava a preocupação da escola com a situação "Em nossas discussões temos chegado à conclusão que conhecemos pouco nossos alunos. (...) Sentimos a necessidade de, no decorrer do ano, realizar um trabalho de pesquisa que possibilite conhecermos melhor nosso aluno e, até, o porquê de estarmos tendo tantas transferências (expedidas e recebidas)". A percepção da diretora sobre os motivos que levam os pais a demandarem vaga por esta escola se ampara nas informações do cadastro anual de solicitação de vagas que segundo ela, além de ter “início a cada ano letivo, dura o ano todo” e traz “um item que solicita essa informação”. Perguntada se seria possível consultar esse cadastro informou que “não, pois a escola não tem o costume de guardar esses registros de um ano para o outro”. Aponta, no entanto, que a observação dos pais sobre “As mudanças administrativas / pedagógicas que temos implementado desde 2006 e também um maior envolvimento dos professores no Projeto Pedagógico da escola e mudanças significativas nos seus conteúdos e na sua metodologia, vem melhorando a qualidade de suas aulas e conseqüentemente a qualidade da aprendizagem na escola”. Por outro lado, essa também passou a ser a preocupação dos pais, pois a melhoria na qualidade do ensino gera maior demanda por vagas e “os pais ficam preocupados com a quantidade de alunos por ano e período e pelo fato da escola ser muito ampla e as crianças ficarem mais desprotegidas”. Perguntada acerca das formas de coleta da opinião dos pais sobre a escola, a diretora respondeu que recentemente a Comissão Própria de Avaliação propôs aos pais uma avaliação dos aspectos físicos e pedagógicos da escola, porém, tiveram pouca participação dos pais. O Projeto Pedagógico da escola também não prevê nenhuma ação nesse sentido e tão pouco menciona qualquer consideração sobre a opinião dos pais acerca da qualidade da escola. Há bastante insistência da diretora de que a escola toma iniciativas de contato com os pais e que elas acabam frustradas pela pouca adesão. Aponta que “A escola interage com as famílias através das reuniões de pais, dos Conselhos de Escola, a avaliação institucional e também através de vários eventos do Projeto Pedagógico onde as famílias sempre são convidadas a participarem e interagirem em todos os passos da construção dos eventos”.

A demanda de vagas pelos pais nas escolas direcionada pela estrutura física e pelo clima escolar

Escola 06 de Maio

Esta escola iniciou seu funcionamento em 1976 e por esse tempo de atividades deve ter formado ao menos quatro gerações escolares. Conta hoje com 946 alunos matriculados e um corpo docente de 53 professores. Está localizada num bairro essencialmente residencial, com casas pequenas e simples assim como grandes construções e condomínios residenciais, distante cerca de 20km do centro de Campinas, o que gera alta demanda escolar. O bairro no entorno da escola dispõe de uma estrutura básica de comércio local e transporte público e uma área verde para lazer. A equipe gestora é constituída de 1 diretor, 2 vices-diretores e 2 orientadores pedagógicos, porém, essa equipe passou por mudanças no período entre 2006 a 2008 e está em processo de recomposição desde o início deste ano de 2009. Para atender à demanda a escola funcionou até 2007 em quatro períodos, sendo o noturno exclusivo para Educação de Jovens e Adultos. Em 2008, após longo período de atendimento além de sua capacidade, a escola em planejamento com a Secretaria de Educação conseguiu ser reorganizada e passou a ter dois períodos diurnos e um noturno com a continuidade da EJA. Apesar disso, o Projeto Pedagógico aponta que a escola atende não a só comunidade local “atende a comunidade do bairro em que se situa (...) e a muitos outros próximos” e que no caso de não poder atender a demanda, encaminha “alguns alunos para escolas próximas”. Afirma, ainda, que a escola tem uma grande procura por vagas e que elas são registradas anualmente e não são repassadas de um ano para outro. A diretora observou, ainda, que isso “gera reclamações, indignação”. A percepção que a direção tem sobre os motivos da preferência dos pais pela escola é bastante vaga e se baseia no que eles dizem “as famílias afirmam (...) é a melhor escola da região; é uma fala comum”. À época, o ponto negativo na opinião dos pais era o horário intermediário. Como a escola tem uma estrutura física muito boa – é muito grande – a capacidade de atendimento da demanda também se amplia gerando nos pais a impressão de que tem mais vagas. Na percepção da diretora a demanda se deve ainda à avaliação dos pais de que “o ensino é bom, professores bons, escola organizada, não tem greve”. Essa informação corrobora outra de que os pais consideram uma escola boa aquela em que “os professores não faltam, que dão muita lição, que sejam muito exigentes”. Os pais também valorizariam o aspecto visual da escola “escola bonita, bem cuidada, limpa”. De fato, a

observação da escola nos informa que há investimento por parte da equipe gestora da escola também no aspecto manutenção e reformas. Há uma observação interessante da diretora quanto aos motivos que levaram os pais a procurarem esta escola para seus filhos e que confirma a impressão inicial de que a escola teria formado algumas gerações: “muitos pais estudaram aqui e acham que a escola continua como no tempo deles”. A diretora relata que não é possível fazer algo específico para o acolhimento da escola aos alunos matriculados por transferência por causa do tamanho da escola, mas que esses alunos são inseridos na dinâmica cotidiana que inclui diversas comunicações com pais convidando-os a virem à escola. Mesmo assim, a diretora se lamenta de não ter um instrumento específico para coletar a avaliação dos pais sobre a escola, que ela e a orientadora pedagógica fizeram uma proposta para isso, mas que os professores não aceitaram. Diz que investe muito tempo ouvindo os pais e que há uma dinâmica chamada de “radio pião” em que os pais se comunicam e repassam informações sobre a escola a outros pais. Na percepção da diretora é possível que os pais “não tenham noção de que há planejamento de ensino”. O Projeto Pedagógico, nesse caso, seria de conhecimento do Conselho de Escola e o contato dos pais se daria pela prática pedagógica e pelos cadernos dos alunos.

Escola 11 de Abril

Esta escola está em atividade desde 1980 e conta atualmente com 546 alunos matriculados e 35 professores. O bairro onde se localiza é predominantemente residencial e conta com boa infra-estrutura comercial e de serviços públicos. A maioria da população é formada por trabalhadores com renda média de um a três salários mínimos. Há incidência significativa de famílias envolvidas em disputa judicial pela guarda dos filhos, com uso de drogas e alcoolismo, além de furtos e violência, o que gera nos alunos da escola comportamentos inadequados e problemas de aprendizagem por excesso de faltas às atividades escolares. A equipe gestora é constituída por uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica, todas efetivas, e na escola desde 2002. O Projeto Pedagógico (2005, p. 4) informa que "A UE é bem conceituada no bairro e em seus arredores, temos filhos de pais que foram alunos, irmãos de alunos que já se formaram, filhos de funcionários e de professores que estudaram e se formaram na UE e contamos com uma grande lista de espera em relação a vagas." Embora a caracterização da escola apareça uma forte ênfase na “fala dos pais de que a escola é boa, ‘eu estudei lá’”, nada consta de que haja uma ação ou ações que levem em conta essa manifestação dos pais. Constam, na

resposta da diretora, dois aspectos interessantes porque antagônicos: primeiro que “as famílias têm procurado mais a escola para apresentar suas opiniões”, mas “não há ainda uma consequência que esteja sistematizada”, e segundo, que “Houve um período em 2004 que foi feita uma sondagem com os pais. Essa sondagem foi feita de forma aleatória, por amostragem. Também foi feito com aluno, nesse caso, censitário. Dentre as perguntas, havia: ‘o que é uma boa escola para você?’. Esse material todo foi tabulado e está arquivado na escola”, mas não foi oferecido à pesquisadora para consulta e nem foi usado para a elaboração ou avaliação do Projeto Pedagógico. Pode-se, então, deduzir que a sondagem sobre a opinião dos pais acerca da escola não seria uma atividade importante ou significativa para a comunidade escolar, ou até mesmo, que não houve condições ou não foi percebida a potencialidade da coleta dessas informações e sua consideração para a formulação e reformulação do Projeto Pedagógico da escola. A escola mantém um formulário de registro dos pedidos de vaga, preenchido pelos pais – “cadastro de aluno” – em que constam “inclusive informações de onde está matriculado e contato” para que seja contatado quando da oferta de vaga. Porém, a diretora afirma que não consta nesse formulário um item que trate do motivo do pedido de vaga, mas informalmente é perguntado aos pais e o motivo mais declarado é a proximidade da casa, seguido de “Porque é escola da prefeitura, o ensino mais forte, recebe crianças com deficiência”. Na percepção da diretora, os aspectos positivos da escola para os pais se referem à qualidade do ensino e a não violência “o ensino é bom, a criança aprende, não tem violência, escola pequena, tem brincadeiras no recreio, os professores são muito competentes”. Entretanto, em sua percepção, o mesmo aspecto considerado positivo – “os professores são muito competentes” – seria o aspecto negativo para os pais “os professores são muito exigentes”. Seria a competência dos professores expressa em sua exigência? De que tipo de exigência se trata? Apesar de acreditar que os dois maiores fatores de interesse dos pais por vaga nessa escola sejam a proximidade da casa e a pouca ocorrência de problemas de violência na escola, a diretora aponta, ainda, alguns outros fatores que poderiam ser motivadores da demanda dos pais pela escola, dentre eles, a permanência da equipe gestora e do corpo docente na escola por muitos anos atribuindo a esse fator uma maior familiaridade entre a comunidade escolar: “Não sei se destoa muito do que pensam os pais, mas penso que a maioria é mesmo pela proximidade da casa e porque os pais acreditam que a escola é melhor. Também não tem grandes problemas de violência; (...). A pouca rotatividade dos professores e equipe gestora pode ser um dos fatores porque leva a maior proximidade entre a escola e as famílias, deixam de

ser estranhos”. Quanto ao acolhimento dos alunos, a diretora afirma que a escola não desenvolve nenhuma atividade especial para os que são matriculados por transferência, mas relata que no início de cada ano a escola faz um acolhimento para todos os alunos e seus pais, em especial, para as crianças novas na escola. Salienta que ao longo do ano os pais são incentivados a comparecerem à escola quando desejarem, mas que a adesão a esse convite é grande para a participação em eventos mas “é pouco para a discussão de propostas educacionais”. Atribui isso ao fato de perceber “que não há ainda a cultura por parte dos professores de acolhimento à participação dos pais. (...) Ainda há uma idéia de que pai na escola é para ser chamado a atenção”. No entanto afirma que há uma mobilização dos professores para alteração da dinâmica das reuniões, em especial as de Conselho de Classe, para que alunos e pais participem.

Escola 11 de Maio

Esta escola iniciou suas atividades em 1982. Tem atualmente 821 alunos matriculados e o corpo docente formado por 47 professores. A equipe gestora se compõe de um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos e, até este momento, ainda não está completa. O bairro onde está localizada apresenta grande contingente populacional e boa infra-estrutura de serviços públicos e comércio em geral. A realidade sócio-econômica da população é bastante diversificada e por isso seu universo de alunos se compõe daqueles vindos de populações de classe média baixa ao mesmo tempo de outros que vivem em áreas de alta vulnerabilidade, precárias de condições sociais e materiais. Nesse sentido, a escola é estratégica inclusive para as alternativas de lazer coletivo. Funciona em quatro períodos, embora na análise do diretor à época, não tivesse infra-estrutura física para tal: “É um bairro que cresce muito, porém, a escola tem as mesmas dez salas há 25 anos e não tem estrutura para ampliação.” Seu Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 5) informa que “As famílias de nossos alunos depositam muitas esperanças na escola que acaba assumindo funções além daquelas que seriam de sua responsabilidade (...)” e “que às vezes, sente-se impotente, diante de várias questões que se apresentam.” (Projeto Pedagógico, 2005-2007, p. 11). Não há no Projeto Pedagógico da escola detalhamento de que funções estariam além de sua responsabilidade nem de quais seriam as questões desafiadoras, porém, na percepção do diretor, “Parece que eles querem uma escola que supra as funções da família, uma escola que cumpra o que a família deveria fazer. Não vejo as famílias preocupadas com conteúdo; preocupam-se mais com as regras o que a escola, na verdade, deveria complementar”. O diretor

informa que a escola organiza uma lista de espera para os pedidos de vaga e que são usados critérios estabelecidos por lei. A divulgação dessa lista à comunidade é feita afixando-a num quadro de avisos da escola. Mas o diretor chama a atenção para um problema: “Isso, às vezes, é complicado porque é necessário matricular alunos que não estão na lista.” Ele se refere a uma prática dos pais de recorrerem a um vereador, ao presidente da associação de bairro ou mesmo à Vara da Infância e da Juventude para requerer a vaga na escola. Nesse caso, escola e a própria Resolução – o procedimento oficial – perderiam a credibilidade. Quanto à percepção dos motivos da preferência dos pais pela escola, o diretor observa que seriam três os principais: “Não necessariamente nesta ordem, mas indicam: a) no Estado não reprova; b) tem acompanhamento de Educação Especial; c) a escola é bem cuidada, é bonita.” Sabe-se que a associação entre reprovação e qualidade de ensino ocorre na medida em que os pais, e muitos educadores, compreendem que existe relação entre desempenho e capacidade. Por outro lado, há indicativos nesses motivos de que a qualidade do ensino também esteja relacionada à infra-estrutura da escola. Isso é reforçado, na percepção do diretor, quando ele se refere aos pontos positivos e negativos da escola na avaliação dos pais: “Positivos: retenção, cuidados com a escola. Negativos: reclamação dos professores.” Ainda entre os motivos da demanda por essa escola, o diretor aponta o fato de esta ser “a única escola municipal na região”. Para acolher aos pais e alunos matriculados por transferência, a escola tem a prática do diálogo “No geral são reuniões, mas abre-se o espaço para que os pais venham e são sempre atendidos”. Esse também é o modo de coletar a opinião dos pais sobre a escola “sempre ‘abrimos a porta’ para ouvir e procurar corrigir erros”. O diretor indica ao Conselho de Escola também essa função “O Conselho de Escola pode ser colocado como uma forma de avaliação”. Embora a escola não apresente no Projeto Pedagógico alguma relação entre este e a demanda por vagas, o diretor refere-se a alguns episódios que colaboraram para que os professores estabelecessem por si uma relação entre as expectativas de pais e alunos e o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola “O que chegamos a usar num dos projetos foi um questionário para conhecer o aluno: seus gostos, seus interesses. Houve uma oportunidade em que os professores conheceram os alunos porque preencheram os dados do Bolsa Família; houve um professor que chorou diante da realidade que se apresentou. Acredito que primeiro conhece-se a realidade para depois fazer o Projeto Pedagógico”.

Escola 15 de Fevereiro

Esta escola, situada numa área bastante populosa e de grande demanda escolar, iniciou suas atividades em 1982. Por estar localizada muito próxima a um terminal de transporte urbano, sofre a influência do desenvolvimento da região no que diz respeito à instalação de comércio e prestação de serviços e, por isso, vem sentido os reflexos do aumento da população que se compõe em sua maioria por famílias na faixa salarial de um a quatro salários mínimos. Conta com uma equipe gestora efetiva, constituída de diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica, desde 2002. Tem atualmente, 611 alunos matriculados e 30 professores efetivos. Funcionando em quatro períodos, a escola observou a procura pela Educação de Jovens e Adultos diminuir, o que fez com que sua oferta fosse suspensa ao final de 2007. Isso possibilitou à escola a redução do período noturno, sendo a escola organizada desde 2008 em três períodos diurnos. Um dos grandes desafios desta escola, apontado especialmente no Projeto Pedagógico em 2006, foi o enfrentamento do alto índice de exclusão escolar em torno de 20% de retenção e uma média de 30% de alunos em defasagem idade/série. Assim, em 2006, a escola elaborou um projeto para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com dados e detalhes sobre os procedimentos e resultados esperados para os alunos que seriam sujeitos dessa ação. Destaca-se ainda em seu Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 9) que "A escola é vista pelos pais como um lugar onde o filho receberá um preparo para o futuro. Ela representa um futuro melhor. Outros a vêem como fundamental na vida do filho e ainda há os que acham que sua função é educação." Esse trecho do Projeto Pedagógico mostra um pouco da percepção da escola em relação a si mesma e o que ela representa para a comunidade em seu envoltório. Prosseguindo nessa linha de percepção, no questionário, a diretora explica que o registro de pedido de vaga além de atender a legislação municipal específica para tal, é feito também porque os pais "insistem muito para ficar na lista de espera" na expectativa de conseguirem a vaga a qualquer tempo. A percepção dos motivos da preferência dos pais pela escola refere-se basicamente a três fatores: à estrutura física da escola "a escola é pequena", ao acolhimento dado aos alunos "a criança é conhecida pelo nome" e à qualidade do ensino "nós atribuímos à qualidade do ensino porque tentamos lutar muito por essa qualidade e por esses aspectos que os pais indicaram – a escola pequena e uma atenção direta à criança". Entretanto, insiste que o motivo mesmo da busca de vaga na escola está relacionada ao acolhimento "Acredito que na hora de buscar vagas estão preocupados com o acolhimento da criança" e dá outras pistas de que a escola, ou a direção, investem muito de seu trabalho nesse

aspecto “há uma receptividade muito boa por parte dos professores e colegas” Esses seriam também os aspectos positivos da escola na opinião dos pais, estabelecidos por meio das referências que têm da escola em sua comunidade “ouvem de outras pessoas que a escola é boa”. Porém, a despeito de todo esse investimento, quando perguntada sobre formas de coleta da opinião dos pais, a diretora afirma que a escola não tem nenhum instrumento próprio para fazê-lo, que procuram ouvir os pais nas reuniões, mas que a fonte de informações é mesmo “quando os pais procuram a escola para relatar os progressos de seus filhos”. Não há nas repostas ao questionário qualquer relato ou apontamento sobre um diagnóstico dos problemas e virtudes da escola, tão pouco dos compromissos a que se propõe e os recursos de que necessita para cumprir tais compromissos, pois perguntada sobre a relação entre a demanda de vagas pela escola e seu Projeto Pedagógico afirmou que “acabamos apontando isso no PP para chamar a atenção da SME para esse fato” e expressar que “essa demanda por vagas é um problema para a escola na medida em que não é possível atender a todos”, ou seja, a escola não se sente demandada a dar satisfação nem à comunidade nem ao poder público.

Escola 16 de Abril

Esta escola teve o início de suas atividades em 1981. Seu prédio é pequeno e não há espaços livres para ampliação. Está localizada numa das áreas mais pobres da cidade. A infraestrutura de comércio é precária e os serviços públicos insuficientes. Há ocupações de áreas próximas à escola e a população, que é predominantemente de imigrantes, apresenta baixa escolaridade e exerce ocupações de trabalho pouco remuneradas. Tem atualmente, 539 alunos matriculados e 33 professores. A equipe gestora é constituída por um diretor, um vice-diretor e um orientador pedagógico, sendo que este último cargo ainda está vago. No Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 5) encontram-se algumas das preocupações da escola em relação ao trabalho em desenvolvimento e às suas conseqüências imediatas: "A EMEF vem lutando nos últimos anos contra o gradativo processo de evasão nas séries finais, os índices altos de reprovação nas primeiras séries, contra o distanciamento das famílias e a falta de integração entre professores e pais e entre professores e professores". Esta escola apresenta dificuldades em organizar seu cadastro de demanda de vagas, pois a comunidade é bastante peculiar mudando constantemente de bairro. Dessa forma, a diretora relata que faz um registro “informal”, estabelecendo: “no início dos pedidos por critérios definidos pelo Conselho de Escola; como estar fora da escola, morar

perto, ter irmãos na escola. Depois, segue uma lista por ordem de chegada. Os que estão fora da escola são sempre prioridade e ainda assim há crianças fora da escola”. Quanto aos motivos da preferência dos pais pela escola, a diretora aponta que “Normalmente alegam que precisam da vaga porque mudaram para perto – no bairro ou invasão”. Porém, observa que “alguns pais alegam que a escola é melhor, porque ele estudou aqui, ou outro filho ou sobrinho”, o que indica que os pais de alguma forma buscam referência em amigos, nos vizinhos, na família. No que diz respeito à opinião dos pais sobre a escola, a diretora relata que nos aspectos positivos aparecem: “o ensino mesmo, eles acham que a Prefeitura é melhor, tem retenção. Para os pais que já tiveram filho aqui, a computação. Os alunos ficavam muito na escola porque havia muitas atividades: educação sexual, informática, contação de histórias, biblioteca, fanfarra e bandinha infantil. Conhecem os professores”. Quanto aos aspectos negativos, apontam: “alguns pais falam do horário intermediário e pouco tempo na escola; merenda; espaço pequeno; sol na Educação Física”. Na percepção da diretora, os motivos de demanda pela escola se relacionam ao fato de ser a única escola na região, entretanto, ela ressalva “se houvesse outra pública, ainda assim esta teria preferência, especialmente entre os adolescentes”. Haveria alguns diferenciais em relação a outras escolas: “som no intervalo, festas, mesa de ping-pong. Presença, relacionamento, acolhimento, firmeza por parte do grupo de profissionais – direção, professores e funcionária”. Esses motivos estariam relacionados à concepção de escola de qualidade para os pais: “O acolhimento; isso é fundamental: dar uniforme, deixar o filho na escola com confiança (...). Algumas medidas por exemplo: uso de tênis para Educação Física, campanhas que partem da Direção para os alunos de valorização de aspectos do ensino (matérias didáticos, livros da biblioteca)”. Nesse aspecto – o do acolhimento – a diretora observa que “A interação com as famílias poderia ser melhor. As famílias são chamadas para a primeira eleição do Conselho, reunião de pais e quando – quase sempre – para repreender. A escola tem consciência disso, mas vai deixando passar. Já foram chamados para palestras e são muito freqüentes em reunião de pais (...) Os transferidos são recepcionados normalmente”. Cabe observar que mesmo tendo a percepção de que a interação com as famílias poderia ser melhor, a diretora afirma não haver qualquer forma de avaliação da opinião dos pais sobre a escola. No entanto, informalmente, sabe que os pais “Acham que a escola faz pouca festa, espaço de convivência. O bairro é muito pobre e tem poucas alternativas de lazer e convívio social. Vão só à Igreja”. Apesar do Projeto Pedagógico não fazer referência ou relação com a demanda por vagas, a diretora observa que “Os

professores, no Projeto Pedagógico, resolveram fazer mudanças em programações que apresentem o trabalho dos alunos e tragam os pais para ver”.

Escola 29 de Abril

Com as atividades iniciadas em 1981, esta escola conserva uma estrutura física pequena apesar de espaço suficiente para ampliações. O bairro onde está localizada a escola conta com boa infra-estrutura de serviços públicos e com espaços comunitários para a prática de esportes. As igrejas e as escolas são pontos de referência no bairro e a população é bastante atuante nos movimentos para reivindicações diversas, em especial, escolas. Os pais dos alunos têm escolaridade fundamental e exercem atividades de trabalho pouco especializadas. Tem uma história de permanência da direção e corpo docente por muitos anos. Entretanto, recentemente, passou por uma instabilidade tendo, no período de sete anos, quatro orientadoras pedagógicas. A equipe gestora efetiva é composta por um diretor, um vice-diretor e um orientador pedagógico e vem sendo recomposta desde o início deste ano de 2009. O corpo docente conta com 35 professores, tem, atualmente, 610 alunos matriculados. O Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 8) aponta que “tem aumentado a procura de vagas por pais que tinham seus filhos em escolas particulares. Não temos muitos problemas de falta ou evasão.” Essa procura por vagas é registrada em livro próprio chamado “livro de espera”, à época, organizado por série e com validade anual. Esse registro de demanda obedece “a critérios estabelecidos pela SME e Conselho de Escola e é publicada na escola à comunidade”. Apesar da validade da lista de espera ser anual esta foi a única escola que tinha em seus arquivos todos os registros desde 2005. O Projeto Pedagógico (2005-2007, p. 13) traz algumas observações sobre seus alunos e a percepção da escola em relação a eles “grande parte dos alunos vem para a escola com prazer, uma vez que é o local de encontrar parceiros durante a semana e aos sábados também, para o Projeto 'A Escola é Nossa' (...). Por outro lado, é bem típico de muitos alunos também, brigas, agressões e desentendimentos gratuitos. Reverter essa situação ainda é um grande desafio...” Por ter nos arquivos da escola os registros anuais de pedido de vagas, a percepção da direção sobre os motivos da preferência dos pais pela escola é fundamentada no “livro de espera” onde estão anotados os motivos: “mudança de bairro”, “irmão na escola”, “não gosta da escola onde está”, “o filho tem necessidades educativas especiais”, “esta escola é boa”, “esta escola é melhor”, “esta escola tem segurança”, “quer escola municipal”. A diretora assegura, ainda, que “a escola não

tem a maioria de seus alunos própria do bairro” e que a maioria dos alunos transferidos tem origem na escola estadual. Alerta também que esse é um dos pontos negativos da escola, na sua visão, pois a grande demanda por vagas e a necessidade de atendimento poderá levar a escola a uma superlotação resultando em perda da qualidade: “não vamos conseguir atender a qualidade esperada”. Dessa forma, na percepção da diretora a qualidade está associada à quantidade, que nesse caso, menos alunos seria mais qualidade da escola. Isso está afirmado também na indicação dos pontos positivos da escola: “há a preocupação da escola em relação a cada aluno, um olhar individual”. Os motivos da demanda pela escola, na percepção da diretora, seguem essa mesma lógica: “eu acredito que é a forma como a escola lida com o humano. Os pais acham que os alunos aprendem, que a escola é exigente, que há cuidado com os alunos”. Para a diretora, aos pais seria difícil compreender a concepção pedagógica da escola e que houve vários projetos e tentativas para trazer os alunos e os pais para a escola em outros momentos que não os de aula. Por isso, os pais se ateriam na questão humana da educação e demandariam uma “escola solidária”. Perguntada sobre possíveis formas de coletar a opinião dos pais sobre a escola, afirma que em 2004 foi feita a avaliação do Projeto Pedagógico com a convocação e participação dos pais e completa: “está tudo registrado na escola”; por depoimentos anteriores, sabe-se que houve a tentativa de uma das orientadoras pedagógicas de usar esses dados para a elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico, o que por algum motivo não explicitado à época foi rechaçado pelos professores. Explica que o acolhimento dos pais e alunos, não só dos transferidos, é feito por diversos meios de contato: “os pais são chamados, comunicados por telefone, por caderno de recados, nas reuniões” e que o Conselho de Escola é muito atuante. Observa, ainda, que esse acolhimento se estende ao longo do ano para atendimento de diversas demandas dos pais, desde o ensino propriamente dito até questões relativas à disciplina: “A escola é procurada para ‘resolver’ problemas: indisciplina em outra escola, dificuldades de aprendizagem. Já tivemos alunos transferidos de 8ª. série que não estavam alfabetizados e que a escola foi a última tentativa da família”. Quanto à relação entre a demanda e o Projeto Pedagógico da escola, a diretora sugere que a escolha da escola pelos pais se dá pelo conhecimento da educação nela oferecida “a família procura sempre uma escola melhor para seu filho, independente da distância e independente da classe social”. Essa afirmação sugere que há estreita relação entre a procura pela escola e seu Projeto Pedagógico e é coerente com a informação de que “a escola não tem a maioria de seus alunos própria do bairro” , entretanto, a diretora observou que os pais procurariam uma escola

acolhedora para seus filhos por ser para eles, em sua percepção, “difícil compreender a concepção pedagógica da escola”. Não há menção nem no Projeto Pedagógico nem na entrevista com a diretora sobre a forma como os pais tecem juízos de valor sobre a escola. No entanto, a observação direta do cotidiano da escola, inclusive a participação em reuniões demandadas pela comunidade com a direção da escola e a Secretaria de Educação, revela forte atuação de liderança da associação de moradores no sentido de garantir que a escola atenda à população indistintamente, sem o critério de georreferenciamento, mas com critérios locais próprios, como por exemplo, seguir a indicação de alunos pela associação.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS PAIS

O interesse em conhecer as representações sociais dos pais acerca da qualidade da escola de seus filhos nos levou a escolher a Análise de Conteúdo para o tratamento do material coletado.

Atualmente, a importância da Análise de Conteúdo na investigação social é cada vez maior, sobretudo no âmbito das pesquisas qualitativas baseadas na dedução, na inferência. O método de Análise de Conteúdo foi proposto por Henry e Moscovici (1968) e Minayo (2004) aponta que ele visa verificar hipóteses ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto.

Essa foi a busca particular desta pesquisa. Após a realização do processo de coleta de dados junto aos pais, passamos a explorar as respostas ao questionário e a participação na discussão de grupo, descrevendo o universo de pais participantes e apresentando uma configuração de cada escola.

3.1 Tratamento do material de pesquisa qualitativa: o Método da Análise do Conteúdo

Os materiais coletados – dados quantitativos, informações dos questionários e entrevistas, registros de observação participante – articulados e confrontados às escolhas teóricas sustentaram a construção das interpretações acerca da demanda e avaliação das escolas pelos pais e a possibilidade que se encontrasse relação entre os juízos de valor por eles formulados e a regulação da qualidade do ensino (MINAYO, 2004; TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2008).

Para o tratamento do material coletado escolhemos o método da Análise de Conteúdo. Triviños (1987), numa breve nota histórica sobre o método de Análise do Conteúdo, aponta a longa data de sua utilização por aqueles que fizeram as primeiras tentativas de interpretar escritos sagrados. Entretanto, apenas em meados dos anos 1970 é que se concretizou a configuração e utilização do método da Análise de Conteúdo no campo das ciências sociais e humanas com o intento de compreender, analisar, descrever valores e atitudes dos sujeitos por meio de seus textos escritos ou de seus discursos pronunciados.

Acusado de ‘uma visão conteudista’, de ‘práticas languageiras’, “[...] um modelo duro, rígido, de corte positivista, herdeiro, como dissemos, de um ideal preconizado pelo Iluminismo [...]” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), de uma técnica baseada na objetividade e na quantificação de dados, o método da Análise de Conteúdo tem sua expressão mais notável em Bardin na obra *L’analyse de contenu* publicada em Paris em 1977 e traduzida para o português quase simultaneamente.

Entretanto, alerta Bardin (2008)

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkeim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. (BARDIN, 2008, p. 30)

Cabe observar, também, que no caso de pesquisa qualitativa, a ênfase da Análise de Conteúdo recai sobre a questão do significado e da inferência e, não exclusivamente, ao cálculo de freqüências e à quantificação, por isso, ela não pode “[...] substituir a percepção de conteúdos latentes e intuições não passíveis de quantificação.” (MINAYO, 2004, p. 202)

Nesta pesquisa, o fenômeno estudado ocorre na relação entre pais, um grupo social semelhante por suas condições econômicas e culturais, e escolas de uma mesma rede de ensino situadas na própria região onde vive essa população, o que nos levaria a pensar que certamente encontraríamos muito mais consonâncias que dissonâncias no quadro descritivo desse fenômeno. Ora, não é nossa intenção partilhar da idéia de que a compreensão de casos singulares se dê por si só; reconhecemos o desafio do problema da generalização e representação que um objeto singular e limitado traz. O que pretendemos, pois, é o enriquecimento da descoberta e a verificação das hipóteses, por meio de um método que analisa e interpreta registros e sinais baseado na dedução, na inferência (BARDIN, 2008, p. 11). É o que Ginzburg (1996) chamou de “paradigma indiciário” – a investigação de ‘pistas’, ‘sinais’ ou ‘indícios’ reveladores sobre os fenômenos da realidade. Esse modelo epistemológico prevê a análise de situações, casos, documentos individuais e a passagem de fatos aparentemente insignificantes, pistas, indícios, para a realidade complexa, não observável diretamente, ou seja, examina-se a realidade com método e afirma-se compromisso com a averiguação, onde prova e retórica se completam permitindo vislumbrar uma relação inteligente e criativa entre o alcance descritivo do material coletado e o esforço de interpretação dos fatores que determinam suas características.

Em 1987, na revisão do livro publicado em 1977, Bardin (2008) traz um capítulo específico dedicado à análise de entrevistas, pois seus

[...] ensinamentos e práticas demonstraram a extrema necessidade de descrever, passo a passo, os métodos mais heurísticos de análise de conteúdos temáticos, mas também das formas enunciativas e estruturais para este material rico e complexo que é uma entrevista, ou uma série de entrevistas comparáveis. (BARDIN, 2008, p. 9)

Em continuidade a essa questão, Bardin (2008, p. 89) afirma que a entrevista é um material ao mesmo tempo rico e complexo. Para além das classificações mais tradicionais das entrevistas segundo a maneira de fazê-las, as entrevistas são o discurso de uma pessoa e por isso, são sempre subjetivas; nela estão as vivências, os sentimentos e as idéias, os sistemas de valores e representações, de alguém acerca de alguma coisa.

A intenção final de poder inferir algo sobre a avaliação de escolas pelos pais foi desafiadora para a decisão sobre como proceder a Análise de Conteúdo de material tão rico e tão polifônico. Apesar da dificuldade que Análise de Conteúdo de entrevistas traz, optou-se por não usar o recurso de software nem proceder exclusivamente à análise clássica com o uso de grade categorial e repetição de frequência de temas com todas as entrevistas. Esses procedimentos foram usados predominantemente na análise dos projetos pedagógicos, questionários com diretoras e questionários com pais. Para as entrevistas com os pais foi acolhida a advertência de Bardin (2008, p. 91) de que essa técnica limita e reduz o resultado final a “[...] uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual.”

A apresentação dos materiais coletados na fase exploratória, a saber, os projetos pedagógicos das escolas e os questionários com diretoras, e na fase de trabalho de campo – questionário e entrevistas com pais – busca a identificação das expectativas, dos valores e das atitudes dos sujeitos em relação à escola na percepção da própria escola, do seu diretor e dos próprios pais.

Partimos para o contato com pais tanto por meio do questionário como por meio das entrevistas. Lembremos que, por força da normatização pela Secretaria Municipal de Educação, o critério *a priori* para buscar uma escola para seus filhos é o endereço residencial. Seguindo esse pressuposto, procuramos no questionário verificar se a norma é respeitada pelos pais e tentar identificar que outras motivações haveria aos pais para a intensa demanda por vagas nessas nove

escolas, pois sabemos que o princípio de homogeneidade da qualidade das escolas subjacente à regulação institucional dos fluxos escolares não se revela no respeito pela diversidade e especificidade dos alunos e de suas comunidades de origem, como veremos posteriormente na apresentação dos dados das discussões em grupos de pais.

Lembramos, também que, em geral, os índices escolares, denominados por Gentili (1996, p. 17) de “mecanismos de iniquidade escolar” – a repetência que ocorre na maioria das vezes nas séries iniciais, tendo como conseqüências, entre outras, a evasão e distorções idade/séries, a superlotação das salas de aula – são comumente associados aos aspectos pedagógicos dos serviços educacionais, ou como afirma Bourdieu (2004), a

[...] um certo capital cultural e um certo *ethos*²², sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2004, p. 41)

Além desses aspectos, o cadastro requerido pela Secretaria de Educação pouco informa os órgãos públicos acerca das motivações dos pais para a demanda por vaga, pois apesar de haver planejamento da oferta educacional centrada na localização da residência, o chamado georreferenciamento, nossa hipótese é que as famílias criam estratégias de solução para isso, e concordamos com Barroso (2003) quando afirma

[...] a existência de fenômenos de escolha da escola pelas famílias dos alunos e de diferentes lógicas de ação por parte dos responsáveis pela direção das escolas. Estes fenômenos estão na origem de uma hierarquia de posições relativas entre as escolas e configuram novos espaços de interdependência entre elas. (Barroso, 2003, p. 899)

Tendo esse panorama em tela, o contato com os pais foi realizado por meio de dois instrumentos, quais sejam, o questionário e a discussão de grupo.

Optamos, então, pela proposta da própria Bardin (2008, p. 91) de proceder duas fases de análise, uma completando a outra: a análise horizontal das entrevistas buscando as constâncias, semelhanças e regularidades e a análise vertical, decifrando entrevista por entrevista e usamos a técnica de Análise Temática, pois buscamos identificar os temas tratados pelos pais

²² Grifo do autor.

para a avaliação das escolas. Trata-se de alcançar a “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura.” (BARDIN, 1979, p. 105 apud MINAYO, 2004, p. 208)

3.1.1 O questionário aos pais

Como dito anteriormente, a decisão de usar o questionário nesta pesquisa partiu da percepção de que se tratava de uma população, um grupo social, não muito fácil de ser alcançado presencialmente. Apesar da possibilidade de um baixo nível de respostas, consideramos mais interessante alcançar com o questionário a totalidade dos pais. O questionário foi estruturado por roteiro fechado de nove perguntas para se fazer a sondagem de opinião dos pais sobre a qualidade da escola que procuram para seus filhos e, em segundo plano, saber se o que as famílias pensam é considerado pelas escolas. Solicitamos às escolas que os enviassem aos 409 pais que tiveram sua demanda por vaga atendida, e recebessem os questionários respondidos. Junto ao questionário, seguiu uma comunicação sucinta com a apresentação da pesquisadora e o convite à participação dos pais com a resposta. Além disso, os pais foram perguntados sobre seu interesse em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos e participar de uma reunião para essa conversa.

O retorno dos questionários respondidos e a manifestação de interesse em participar da conversa sobre a qualidade da escola estão evidenciados na Tabela 6.

Tabela 6. Distribuição dos questionários de entrevista com pais por escola e manifestação de interesse pela conversa sobre a qualidade da escola .

ESCOLA	Questionários enviados	Questionários recebidos	%	Interesse em participar de reunião	%
11 de maio	70	12	17	10	83
15 de fevereiro	28	13	46	10	77
6 de maio	34	19	56	15	79
29 de abril	34	31	91	23	74
11 de abril	18	11	61	6	54
26 de abril	97	19	20	15	79
28 de abril	14	11	79	8	73
16 de abril	45	14	31	12	86
18 de abril	69	14	20	9	64
TOTAIS	409	144	35%	108	75%

Os questionários recebidos tiveram as respostas tabuladas seguindo “[...] a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.” (BARDIN, 2008, p. 141). Nesse sentido, ainda cabe apontar que para a autora a análise qualitativa apresenta certas características peculiares. Na questão específica da compreensão do sentido dos elementos de análise, chama a atenção para o:

Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (BARDIN, 2008, p. 141)

Observe-se que as respostas não foram simplesmente quantificadas, mas realizou-se, previamente à tabulação das respostas ao questionário e sua análise horizontal, o que Bardin (2008, p. 91) chama de arroteamento²³, ou seja, a análise categorial das respostas do conjunto de pais escola por escola e que, nesta pesquisa, foi elaborada e é apresentada em forma de síntese.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais usada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2008, p. 199)

Escola 11 de Maio

Doze pais responderam ao questionário e desses, dez autorizaram a análise e divulgação dos dados em pesquisa e disseram se interessar em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Metade desses pais disse saber que a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'. Uma escola de qualidade seria predominantemente aquela que oferece um bom ensino. Quase a totalidade dos pais afirma que escolheu esta escola para seu filho e alegam que os

²³ “O termo arroteamento designa a preparação de um terreno inculto para a prática de agricultura e pode incluir o abate de árvores em florestas virgens e eliminação das suas raízes ou a drenagem de pântanos. O arroteamento constituía uma prática muito usual durante a Idade Média devido à necessidade de todos os anos abandonar as áreas de cultivo já exaustas substituindo-as por outras ainda não cultivadas. Actualmente a prática de arroteamento deve-se essencialmente à crescente procura de produtos alimentares originada pelo crescimento populacional e ocorre com forte intensidade na generalidade dos países menos desenvolvidos, levando geralmente à destruição de vastas áreas florestais e de importantes ecossistemas.” (fonte: <http://www.knoow.net/cienterravida/geografia/arroteamento.htm> acessado em 08/11/2009)

motivos foram a proximidade da residência e as boas referências sobre a escola. Ao responderem quais atividades educacionais realizadas na escola motivaram sua procura pela vaga não deixaram claro se sabiam quais eram as atividades desenvolvidas pela escola; ainda assim, aparecem: informática, educação física e educação especial. Um dos pais afirma não ter escolhido esta escola e indica uma outra escola municipal da própria região sudoeste que alega ter escolhido por motivo de localização. Quase a totalidade dos pais afirma não conhecer o Projeto Pedagógico da escola e um pai que conhece disse que o fez por meio de amigos e professores. Não há um aspecto positivo na escola que predomina, mas pode-se dizer que o ensino é considerado bastante significativo. Quanto aos aspectos negativos predomina a falta de vagas, a infra-estrutura e manutenção da escola. Embora considerem importante a participação dos pais no Projeto Pedagógico da escola, essa participação se resume em ajudar na lição de casa e leitura e participar das reuniões. Avaliam como boa a participação na vida da escola e afirmaram ter sido bem recebidos na ocasião da transferência dos filhos para a escola. Com exceção do pai que escolheria outra escola para seu filho por causa da localização, todos os demais recomendariam esta escola para seus amigos e conhecidos agora que conhecem seu cotidiano.

Escola 15 de Fevereiro

Todos os pais autorizaram a análise e divulgação dos dados em pesquisa e dez deles responderam estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Os pais desta escola sabem que a escola faz o registro de 'pedidos de vaga'. Consideram que bom ensino, bons professores e disciplina são características de uma escola de qualidade. Todos dizem ter optado por esta escola e afirmam que o que motivou sua opção foi o bom ensino oferecido por ela. Entretanto, poucos conhecem seu Projeto Pedagógico e sua aproximação a ele se deu mediada pelos professores, pelos próprios filhos ou pela participação em eventos da escola. Alguns pais afirmam não conhecer o Projeto Pedagógico, mas atividades realizadas pela escola. Indicam que entre os aspectos positivos da escola estão a organização, os professores, o ensino, bom atendimento e bons funcionários. Paradoxalmente, entre os aspectos negativos destacam a falta de professores e a falta de interesse dos professores. A participação dos pais no Projeto Pedagógico e no cotidiano da escola se concentra no comparecimento em reuniões, nas atividades, festas, nos eventos. Poucos relatam que participam da vida da escola acompanhando do rendimento escolar do filho. Apesar de se dizerem ausentes por motivo de trabalho, não me

parece ser esse o real motivo, pois afirmam esse motivo apenas quando se referem ao trabalho pedagógico. Consideram-se muito bem recebidos pela escola quando fizeram a transferência de seu filho para ela. Todos afirmam que recomendariam a escola para seus amigos/conhecidos agora que conhecem seu cotidiano.

Escola 6 de Maio

Dos dezenove pais que responderam ao questionário, dezessete deram autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa e quinze disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Predomina entre os pais a idéia de que boa escola é aquela que dispõe de bons professores, mas também indicam que bons professores, atividades além da sala de aula e da educação física bem como disciplina e segurança são itens importantes para a qualificação da escola. A totalidade dos pais disse ter optado pela escola e apontam como motivos em primeiro lugar a proximidade de casa e, em seguida, terem boas informações, boa escola e por ter ótimo ensino. Dentre as atividades educacionais realizadas na escola que motivaram a procura pela vaga, os pais indicam ensino diferenciado de outras escolas, sala de computação, sala de vídeo e reforço escolar. Sobre o conhecimento do Projeto Pedagógico, os pais se dividem equilibradamente entre os que dizem conhecê-lo e os que dizem não conhecê-lo. Aqueles que afirmam conhecer, esclarecem que se informam porque estudam na EJA da escola, porque a filha participa dele, vêem o desempenho dos filhos, através de amigos, através de diálogos com outras pessoas, pelos comentários de outros pais e alunos, participando ativamente das reuniões de pais. Entretanto, na indicação dos pontos positivos da escola indicam aspectos secundários ao Projeto Pedagógico como a direção, os professores e funcionários, a limpeza. Quanto aos aspectos negativos ao indicarem predominantemente alunos indisciplinados e professores faltosos remetem, também, a questões secundárias ao ensino propriamente dito. A participação dos pais no Projeto Pedagógico se concentra no acompanhamento dos filhos e nas reuniões com professores e direção. Na percepção dos pais, sua participação na vida da escola é relativamente boa e afirmam estar satisfeitos com a recepção da escola quando fizeram a transferência. Dezoito pais recomendariam a escola para seus amigos/conhecidos agora que conhece seu cotidiano e um deles demonstrou dúvida.

Escola 29 de Abril

Trinta e um pais responderam ao questionário nesta escola e vinte e quatro concederam autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa. Vinte e três pais se declararam interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Metade dos pais afirma saber que a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga' e a outra metade diz que a escola não faz registro. Na questão sobre o que seria uma escola de qualidade houve quase uma resposta por pai, ou seja, houve tanta diversidade de respostas que foi pouco possível categorizá-las. De forma muito geral, para os pais, uma escola de qualidade é aquela que conta com bons professores gostando do que fazem, que apresenta bom ensino, que tem boa infra-estrutura e que atende às necessidades do aluno, que se preocupa com os alunos. Dos trinta e um pais que responderam ao questionário, vinte e oito afirmam ter escolhido esta escola para seu filho e, embora, também haja uma diversidade bem grande nas repostas, predominam as boas referências e a proximidade da residência. Perguntados sobre quais atividades educacionais realizadas na escola motivaram sua procura pela vaga, os pais pareceram não saber identificar uma atividade em especial, pois além de uma resposta “não conheço”, as demais pouco revelaram sobre o que os pais conhecem sobre a escola: “todas”; “as disciplinas”; “não tem uma específica, mas o esforço que a escola faz pela participação dos alunos”; “a GM no portão da escola”; “bons professores”; “informática”; “Projeto Escola Viva”. Houve, ainda, dois pais que disseram não ter feito a escolha da escola; um porque foi transferência pelo Conselho Tutelar e outro por mudança de outro Estado e foi onde encontrou vaga. Poucos pais conhecem o Projeto Pedagógico da escola e os que conhecem afirmam ter tomado conhecimento dele por meio dos filhos, pelas reuniões de pais, pelos professores, por amigos, fazendo parte do Conselho de Escola / CPA. Para os pais, embora apareçam diversas alternativas, predomina de aspecto positivo na escola: a segurança e o ensino. Muitos foram os aspectos negativos apontados pelos pais: infra-estrutura, falta de professores, falta de regras, falta de livros, dificuldade em falar com professores. A participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola é considerada razoavelmente boa, porém se concentra no acompanhamento do comportamento dos filhos, na comunicação entre professor-aluno-família, em atividades culturais, em reuniões. Não há menção de participação nas discussões e decisões da elaboração do Projeto Pedagógico. No geral, a participação na vida da escola não é bem avaliada pelos pais e se concentra em reuniões. Afirmam que foram bem recebidos pela escola quando fizeram a transferência e a maioria recomendaria a escola para seus

amigos/conhecidos agora que conhecem seu cotidiano.

Escola 11 de Abril

Dos onze pais que responderam ao questionário apenas um pai não autorizou o seu para análise e divulgação dos dados em pesquisa. Pouco mais da metade desses pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Sete deles disseram saber que a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'. Quanto a percepção do que seja uma escola de qualidade, os pais mencionaram desde mais recursos governamentais até a existência de bons professores, porém predominou a idéia de que escola de qualidade é aquela que é exigente e rigorosa com o ensino, incluindo-se a oferta de período integral. Todos os pais disseram ter optado pela matrícula do filho nesta escola cujo motivo principal foi a proximidade da residência; entretanto, aparecem muitos motivos relacionados à boa referência da escola na região. O ensino aparece como a principal atividade educacional realizada na escola que motivou a procura pela vaga. Em geral, os pais não conhecem o Projeto Pedagógico da escola e apontam, mais uma vez, o ensino como o aspecto positivo; entre os aspectos negativos na opinião dos pais aparece predominantemente aquilo que falta na escola: “falta de incentivo para o esporte”; “falta de respeito e violência”; “falta de professores” e “falta trabalhar valor moral com os alunos”. A participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola é quase nenhuma assim como sua participação na vida da escola. Os pais afirmam terem sido muito bem recebidos quando fizeram a transferência do filho para a escola e todos a recomendariam para seus amigos e conhecidos.

Escola 26 de Abril

Dos dezenove pais que responderam ao questionário, quatorze deram autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa e quinze se declararam estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. A metade deles afirma desconhecer se a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga' e a outra metade afirma que a escola faz registro. Para esses pais, uma escola de qualidade é aquela que tem bom ensino revelado principalmente nos bons professores e na segurança que a escola pode oferecer. Todos optaram pela matrícula do filho nesta escola e o motivo mais indicado foi a proximidade da residência; entretanto, é significativo o número daqueles que apontam as boas referências sobre a escola como motivação para matricular seu filho nela. Afirmam que esporte, fanfarra, xadrez e

informática são atividades educacionais realizadas na escola que motivaram sua procura pela vaga. Apenas dois pais afirmam conhecer o Projeto Pedagógico da escola e o conhecem por meio dos filhos. Dentre os aspectos positivos na escola destacam-se os professores, o ensino e a segurança. Já nos negativos, curiosamente, aparece a segurança e o fato da escola realizar muitas reuniões e com isso, dispensar alunos das aulas. Diversos pais qualificam a participação no Projeto Pedagógico da escola muito importante, porém, apontam que nem sempre é possível participar. Na percepção dos pais, a participação na vida da escola, é pouca, e se resumem às reuniões. Apontam que foram muito bem recebidos pela escola quando fizeram a transferência de seus filhos. Um dos pais afirma não recomendar a escola para seus amigos e conhecidos agora que conhece seu cotidiano e as demais dezoito afirmam que recomendariam.

Escola 28 de Abril

Dez dos onze pais que responderam ao questionário deram autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa e oito se declararam interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. A maioria dos pais diz saber que a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'. Afirmam que uma escola de qualidade é aquela em que há preocupação e cuidado com o bem estar dos alunos, que seja zelosa com sua segurança, que seja rigorosa com a disciplina e exigente com a aprendizagem dos alunos, inclusive, com a expectativa de que haja reprovação para aqueles que não atingirem os objetivos estabelecidos pela escola. Também têm expectativa com o espaço físico, principalmente, para as aulas de educação física. A maioria optou pela matrícula do filho na escola e aponta como motivo principal ser próxima da residência; entretanto, apontam também as boas referências que tiveram sobre a escola. Dentre as atividades educacionais realizadas na escola que motivaram a procura pela vaga aparece a fanfarra; os demais itens apontados não são atividades propriamente ditas, mas sim características atribuídas a ela: “o estudo que é bom e faz o aluno se interessar”; “professores muito bons”; “bons profissionais que acompanham de perto as crianças”. Apontam ainda as condições de acessibilidade para estudantes com deficiência. Poucos dizem conhecer o Projeto Pedagógico da escola e tomaram conhecimento dele pela professora do filho e através de amigos que também têm seus filhos na escola. A disciplina é considerada o principal aspecto positivo da escola e a exigência com a aprendizagem vem logo em seguida. Reclamam, nos aspectos negativos, o excesso de reuniões com a dispensa de alunos e a falta de segurança na

porta da escola. A participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola se resume ao acompanhamento do desempenho do filho e avaliam a participação na vida da escola como fraca, referida apenas às reuniões. Consideram que foram bem recebidos pela escola quando fizeram a transferência do filho e quase cem por cento dos pais recomendaria a escola aos amigos e conhecidos.

Escola 16 de Abril

Esta escola teve quatorze questionários respondidos pelos pais. Desses, doze deram autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa e declararam interesse em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Em geral os pais disseram saber que a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'. Predominou na definição de uma escola de qualidade: bons professores e bom ensino e o rigor na exigência e no atendimento às necessidades dos alunos. Todos disseram ter optado pela matrícula do filho nesta escola, porém, o motivo mais indicado de preferência por ela foi a proximidade da residência. Afirmaram que todas as atividades educacionais realizadas na escola motivaram sua procura pela vaga, entretanto a maioria desconhece o Projeto Pedagógico da escola. Os que disseram conhecer, relatam que souberam pelo filho, através de reuniões ou que buscaram informações. Quanto aos aspectos positivos da escola apareceram: “as atividades”; “os filhos se desenvolvendo mais”; “a educação”; “os professores”; “o acolhimento à família”. Nos negativos, referiram-se à questão da violência. Afirmam que há pouca participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola e, quando participam, se resume ao comparecimento nas reuniões de pais e mestres. Chamou a atenção, porém, a afirmação que relaciona a participação à postura da escola junto aos pais: “Com o incentivo da escola, deveriam participar mais”. Avaliam sua participação na vida da escola como satisfatória e afirmam que se esforçam para ser melhor. Relatam que foram muito bem recebidos pela escola quando fizeram a transferência do filho para ela e usam uma expressão marcante: “de primeiro mundo”. Com exceção de um pai, todos recomendariam esta escola para seus amigos e conhecidos agora que conhecem seu cotidiano.

Escola 18 de Abril

Dos quatorze pais que responderam ao questionário, onze deram autorização para análise e divulgação dos dados em pesquisa e nove disseram ter interesse em conversar mais sobre a

qualidade da escola de seus filhos. A maioria dos pais afirma que a escola não faz ou que desconhece que faça algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'. Para esses pais uma escola de qualidade seria aquela que garanta bom ensino, tenha bons profissionais, apresente boa estrutura física e de segurança para os alunos. Onze pais afirmam ter optado pela matrícula do filho nesta escola; um deles disse não ter optado e outro afirma que embora não tenha optado, se fosse escolher agora, optaria por esta escola. Dois motivos predominam na preferência por esta escola: a proximidade da residência e as boas referências sobre ela. Chama a atenção o fato de que nenhum pai soube ou quis indicar as atividades educacionais realizadas na escola que motivaram sua procura pela vaga. Predominantemente, também, os pais desconhecem o Projeto Pedagógico da escola e os que conhecem, disseram ter informações por alguns amigos e conhecidos e através das reuniões. Sobre o que predomina de aspecto positivo na escola, os pais indicaram a oferta de uniforme e o ensino. Paradoxalmente, entre os aspectos negativos, aparece o ensino, considerado fraco por parte dos pais; é curioso que, para os pais, esse indicativo está associado tanto aos alunos e à violência como aos professores que ou faltam muito ou não são qualificados. A participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola também é mal avaliada pelos pais: afirmam que não participaram e que “a escola deveria incentivar mais as famílias”. Quanto à avaliação da participação na vida da escola, os pais apresentam-se “melhores”, pois acompanham a vida escolar dos filhos, participam de reuniões e fazem contato com os profissionais. Em geral, dizem ter sido bem recebidos pela escola quando da transferência do filho, mas vários pais observam que houve dificuldades no início. Dez pais recomendariam a escola para seus amigos e conhecidos agora que conhecem seu cotidiano.

À semelhança da metodologia usada na análise dos dados da fase exploratória da pesquisa conforme proposta de Bardin (2008, p. 91) procedemos à análise horizontal dos questionários, buscando as constâncias, semelhanças e regularidades. Usamos as duas etapas indicadas por Bardin (2000, p. 146): isolamos (inventário) e repartimos os elementos organizando as respostas (classificação) num procedimento de analogia.

Para a definição do título conceitual trabalhamos com as categorias que emergiram da análise horizontal dos questionários e produzimos inferências acerca desses dados articuladas às bases teóricas sobre as diferentes motivações dos pais ao escolher uma determinada escola para seus filhos, quais sejam “[...] a ‘qualidade acadêmica’ (sobretudo no ensino secundário), a exigência de que os estudantes encontrem uma atmosfera na qual se achem à vontade e o

requisito de que a escola esteja próxima de sua casa.” (SACRISTÁN, 1996, p. 158) ou, dito de outra maneira, por Franco (2007) sobre a experiência brasileira que, como dito anteriormente, em muito se assemelha aos referenciais de Sacristán (1996)

Clima acadêmico importa: escolas que, a despeito de lidarem com outras demandas sociais não deixam de colocar em primeiro lugar o ensino e a aprendizagem, fazem diferença. A ênfase acadêmica tem sido captada nos estudos por variáveis tais como: ênfase em passar e corrigir dever de casa, baixo absentismo discente e docente, existência e utilização de pequenas bibliotecas (cantinhos de leitura) dentro da sala de aula e alta expectativa e grau de exigência dos professores.

Organização escolar é um diferencial: liderança do diretor reconhecida pelo corpo docente, colaboração entre os docentes e professores que se sentem responsáveis pelo aprendizado de seus alunos são fatores associados à eficácia escolar.

Estilo pedagógico contribui: ênfase em abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas e o ensino contextualizado também são fatores de eficácia escolar.

Recursos escolares ainda são fatores de desigualdade: no Brasil, equipamentos, bem como recursos pedagógicos e financeiros na escola importam. Em muitos países, essas variáveis já não mais são fatores de eficácia escolar. A razão disto é que, nestes países, o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas, o que é ainda um desafio para as autoridades educacionais. (FRANCO, 2007, p. 17)

Dessa forma, nas respostas dos pais ao questionário enviado foi possível identificar o motivo de preferência pela escola e distribuí-lo conforme a proporcionalidade dos índices em relação: motivo localização 44%; motivo pedagógico 24%; motivo clima institucional 8%. O aparecimento de uma outra categoria nos chamou a atenção: os pais escolhem a escola para seus filhos com base nas referências de vizinhos e conhecidos (28%), o que pode ser denominado de prestígio social e para nós sugere que esse seria um critério de avaliação da escola pelos pais. A Tabela 7 apresenta a distribuição desses motivos por escola:

Tabela 7– Distribuição dos motivos de pedido de vaga alegados pelos pais no questionário.

ESCOLA	Motivo PEDAGÓGICO	Motivo LOCALIZAÇÃO	Motivo CLIMA INSTITUCIONAL	Motivo REFERÊNCIAS
11 de Maio	3	3	1	2
15 de Fevereiro	6	8	3	0
6 de Maio	3	7	1	7
29 de Abril	6	10	3	7
11 de Abril	3	5	0	7
26 de Abril	5	9	3	7
28 de Abril	6	6	0	4
16 de Abril	1	11	1	2
18 de Abril	2	4	0	4
TOTAIS	35	63	12	40
%	24%	44%	8%	28%

Esses referenciais foram também encontrados nos textos dos Projetos Pedagógicos das escolas e na percepção dos Diretores sobre o que seria a qualidade da escola para os pais. Incluem-se no motivo pedagógico, a qualidade do ensino e dos professores; no motivo localização, além da proximidade da residência da escola, foram incluídos outros aspectos que decorrem desse primeiro como a organização da família, horários de trabalho, filhos na mesma escola, escola menor; o motivo clima institucional carrega em si o acolhimento à família e à criança ou adolescente, a organização e a disciplina, a segurança. O motivo referência relaciona a razão da escolha da escola à indicação ou mesmo a sondagem feita junto a familiares, vizinhos ou conhecidos, o que ocorre depois da família identificar se a escola é municipal, condição prévia para consulta às referências.

Encontramos como referenciais no conceito de ‘escola de qualidade’: o ensino praticado, o compromisso e a responsabilidade da instituição em relação à infra-estrutura, à disciplina e ao acolhimento das famílias, a relação professor-aluno, as políticas públicas de valorização da escola e do corpo docente.

Tabela 8 – Escola de qualidade para os pais

Tema	subtema	freqüência
PEDAGÓGICO	Atividades extras	15
	Conteúdo	50
	Organização Didático-Pedagógica	4
	Profissionalização do aluno	2
	Sistema de Aprovação/Reprovação	5
	Tempo integral	5
	Bom professor	30
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	Acolhimento	4
	Compromisso e responsabilidade	15
	Equipe gestora qualificada	7
	Disciplina	21
	Funcionário qualificado	1
	Participação família	3
	Relação professor aluno	2
	Valores e princípios	11
	Número de alunos por sala	2
	Segurança	6
RECURSOS ESCOLARES	Alimentação	2
	Computadores	1
	Conservação	6
	Melhores salários	2

É interessante notar que à primeira vista para os pais “A escola, como lócus da educação sistematizada, não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, como apropriação da cultura [...]” (PARO, 2007, p.11), o que contraria as discussões acadêmicas e de políticas educacionais que afirmam que para as famílias ou pais, as características configuradoras de boa qualidade da escola se reduzem à preparação para o trabalho e ao ingresso no ensino superior. Isso porque consideramos que o conhecimento dos pais sobre o tema da qualidade da educação vem carregado de significado social, construído historicamente, e que

Embora a formulação de pronunciamentos sobre experiências vividas se dê no espaço da subjetividade, não são produzidos posicionamentos isolados, meramente pessoais; este processo implica a intersubjetividade, o que gera uma compreensão partilhada da realidade desde a sua gênese. (CAMARGO, 1998)

Poderíamos, inclusive, esperar que o conceito de qualidade da escola pelos pais fosse correspondente ao significado identificado na percepção dos diretores e das escolas, ou seja, a conotação utilitária, ou melhor dizendo, conservadora conforme acepção em Bourdieu (2004)

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2004, p. 41)

Entretanto, o que se notou é que esses pais foram adiante. Consideram o conhecimento, o saber, ou em suas palavras, ‘o estudo’ um valor em si e, portanto, é algo a ser perseguido com vistas à formação pessoal de seus filhos. Ainda nessa linha de raciocínio, é possível considerar que para os pais o ‘desempenho escolar’ dos filhos é mais que o domínio de saberes e habilidades que podem ser medidos por exames. É possível entender que para os pais, a escola de qualidade, a educação de qualidade contém uma “[...] verdadeira atualização histórico-cultural das pessoas que as instrumentalize, na qualidade de sujeitos, a engrandeceram suas práticas político-sociais.” (PARO, 2007b, p. 26)

É interessante, também, apontar o papel crucial da escola e de seus atores nos processo de garantia de qualidade do ensino, alertando que cabe a ela mesma e aos agentes públicos o cumprimento de um contrato social que determina à escola a missão específica de ensinar. Numa situação em que o poder público regula a distribuição das matrículas dos alunos pela rede escolar, cujo critério prioritário é a localização da residência, é importante relacionar as respostas ao declarado na questão sobre a opção dos pais por determinadas escolas e os critérios formais legais para a distribuição do universo do alunado pelas escolas. Do total de 144 respostas, 94,44% dos pais afirmam que seus filhos estão matriculados na escola escolhida. Conforme Tabela 8 esse índice em algumas escolas alcança 100%.

Tabela 9 – Distribuição da opção dos pais pelas escolas

ESCOLA	Questionários recebidos	sim	%	não	%	NR*
11 de Maio	12	11	92	0	0	1
15 de Fevereiro	13	13	100	0	0	0
6 de Maio	19	18	95	0	0	1
29 de Abril	31	28	90	2	10	1
11 de Abril	11	11	100	0	0	0
26 de Abril	19	19	100	0	0	0
28 de Abril	11	10	91	1	9	0
16 de Abril	14	14	100	0	0	0
18 de Abril	14	12	86	2	14	0
TOTAIS	144	136	94%	5	6%	3

*NR – Não respondeu

Predominantemente, os pais não conhecem o Projeto Pedagógico da escola.

Tabela 10 – Conhecimento do Projeto Pedagógico da escola pelos pais

ESCOLA	Questionários recebidos	Conhecimento do Projeto Pedagógico da escola		
		Sim	Não	Parcialmente
11 de Maio	12	1	11	0
15 de Fevereiro	13	4	5	4
6 de Maio	19	8	9	1
29 de Abril	31	11	17	0
11 de Abril	11	3	6	2
26 de Abril	19	2	13	1
28 de Abril	11	2	7	1
16 de Abril	14	3	9	1
18 de Abril	14	2	11	1
TOTAIS	144	36	88	11

Mesmo não o conhecendo, os pais destacam algumas atividades desenvolvidas pela escola e valorizam, especialmente, as aulas propriamente ditas e as atividades extras na área de informática e esportes. É curioso notar que nesse item os pais apontam também a qualidade do relacionamento professor-aluno.

Quando a pergunta trata dos aspectos positivos e negativos da escola, os pais destacam positivamente o ensino e a equipe de direção e funcionários da escola. Como negativo, os pais apontam a organização escolar: infra-estrutura e espaço físico, disciplina e segurança, a falta de professores e a comunicação.

Tabela 11– Aspectos positivos e negativos da escola

ESCOLA	Questionários recebidos	O que predomina na escola	
		Aspectos negativos	Aspectos positivos
11 de Maio	12	Espaço físico	Ensino
15 de Fevereiro	13	Falta de professores	Ensino
6 de Maio	19	Disciplina	Equipe gestora e funcionários
29 de Abril	31	Comunicação	Ensino
11 de Abril	11		Ensino
26 de Abril	19	Infraestrutura	Ensino
28 de Abril	11		Ensino
16 de Abril	14		Ensino
18 de Abril	14	Disciplina e segurança	Ensino
TOTAIS	144		

Por fim, no aspecto participação no Projeto Pedagógico e na a vida da escola, há equilíbrio entre nenhuma participação e participação, sendo esta predominantemente em reuniões. Destaque deve ser feito que apenas um dos pais entrevistados declarou que participa da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da escola de seu filho.

Tabela 12– Participação dos pais no Projeto Pedagógico da escola

ESCOLA	Questionários recebidos	Participação no Projeto Pedagógico da escola		
		boa	regular	nenhuma
11 de Maio	12	7	1	2
15 de Fevereiro	13	8	1	2
6 de Maio	19	6	0	6
29 de Abril	31	11	2	13
11 de Abril	11	3	1	4
26 de Abril	19	2	0	7
28 de Abril	11	3	1	5
16 de Abril	14	8	1	8
18 de Abril	14	2	0	9
TOTAIS	144	50	7	56

3.2. As discussões de grupos de pais

Os cento e quarenta e quatro pais que responderam ao questionário foram convidados a participar de conversas sobre a qualidade da escola de seus filhos. Dentre esses, cento e oito manifestaram interesse em participar desse tipo de reunião. Do total de convidados, trinta e nove pais compareceram às reuniões previamente agendadas e realizadas conforme apontado na tabela a seguir.

Tabela 13 – Distribuição dos questionários enviados e recebidos e dos pais interessados e presentes na discussão de grupo

ESCOLA	Universe de (outubro 2008)	Questionários recebidos	Pais interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos	Discussão de grupo	Pais presentes
Escola 6 de Maio	34	19	15	12/03/2009	7
Escola 28 de Abril	14	11	8	02/04/2009	5
Escola 15 de Fevereiro	28	13	10	23/04/2009	4
Escola 11 de Abril	18	11	6	18/06/2009	0
Escola 26 de Abril	97	19	15	14/07/2009	4
Escola 11 de Maio	70	12	10	28/07/2009	3
Escola 29 de Abril	34	31	23	11/08/2009	5
Escola 18 de Abril	69	14	9	25/08/2009	5
Escola 16 de Abril	45	14	12	29/09/2009	6
TOTAIS	409	144	108	-	39 (27,08%)

Para todas as escolas seguimos os mesmos procedimentos de operacionalização das reuniões: sondagem junto à direção da escola sobre o horário de reunião mais conveniente aos pais; escolha e agendamento da data e horário da reunião; envio de mensagem eletrônica à Direção da escola informando sobre o conteúdo da conversa com os pais, incluindo os nomes dos participantes e roteiro da entrevista. Em todas as escolas a Diretora responsabilizou-se pelo contato com os pais, organizou a acolhida deles e na maioria delas esteve presente à reunião o tempo todo. Algumas prepararam um momento de acolhida servindo ‘um café’. Todos os grupos de discussão concederam autorização para que a conversa fosse gravada. Mesmo com o consentimento dos pais para a gravação, foram informados de que seriam feitas anotações enquanto transcorresse a conversa, o que foi tranquilamente assimilado por eles; ainda, assim, fizemos registros logo após as reuniões dos grupos. Temos, porém, que assinalar três episódios: o primeiro grupo de pais, Escola 6 de Maio, não teve a entrevista gravada por problemas técnicos da entrevistadora. O grupo de pais da Escola 15 de Fevereiro teve a entrevista gravada, porém, foi perdida na transferência dos arquivos do gravador para o computador; felizmente, havia anotações de campo feitas pela entrevistadora e por um professor apoiador na entrevista. Por fim, a Escola 11 de abril não teve pais presentes para a entrevista.

Partimos da consideração de Bardin (2008, p. 89) de que a análise de entrevistas é um método de investigação específico e optamos, como técnica, pela Análise Temática especialmente porque: “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2004, p. 209).

Porém, recorrendo à própria Minayo (2004, p. 206) e a Bardin (2008, p. 215 e 219) lembramos a alusão que fazem à técnica da Análise da Enunciação. Deduzimos que tal técnica também se aplica no caso desta pesquisa, pois “[...] apóia-se numa concepção de comunicação como processo e não como um dado estático, e do discurso como palavra em ato [...]” e que “[...] aplica-se particularmente bem a um tipo de discurso habitualmente abandonado pelas técnicas exactas: a *entrevista* não diretiva.” Na entrevista não diretiva, segundo a autora, as condições, as circunstâncias, provocam “[...] simultaneamente espontaneidade e constrangimento [...]” (BARDIN, 2008, p. 219).

Dessa forma, considerando que junto aos pais foi realizada uma entrevista não diretiva – a Discussão de Grupo – ocorrida em cada escola, decidimos pela análise de cada entrevista em si mesma “[...] como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo de casos. A dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irreduzibilidade de cada locutor.” (BARDIN, 2008, p. 220- 221). Ademais, consideramos que “[...] qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso” (MINAYO, 2004, p. 209).

Escola 6 de Maio – 552 pedidos de transferências dos quais 40 foram matriculados; 40 questionários enviados, 19 respondidos; desses, 15 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 7 pais presentes na discussão de grupo.

Enviei mensagem à Direção da escola informando sobre o conteúdo da conversa com os pais, incluindo os nomes dos participantes e roteiro da entrevista. A Diretora responsabilizou-se pelo contato com os pais, organizou a acolhida deles e esteve presente à reunião o tempo todo. Cheguei à escola 15 minutos antes do horário marcado e a escola já estava organizada para receber os pais. Havia um café com bolachas colocado à porta da sala onde seria a reunião. Preparei gravador digital para usar na entrevista, mas para minha surpresa e constrangimento não

o encontrei junto do material levado para a escola e acreditei que o havia deixado em casa; posteriormente descobri que perdi o aparelho. Diante dessa situação, ao iniciar a reunião informei aos pais que fazia anotações enquanto transcorresse a conversa, o que foi tranquilamente assimilado por eles. A reunião foi iniciada às 18:15h com presença de 7 pais.

A percepção acerca desse grupo de pais é que têm clareza de sua opção pela escola, sabem quais os motivos que os levaram a buscá-la e não outra. “Faz parte da história da escola: estudei, estudo e os filhos estão aqui. Amo a escola.”; “A transferência foi ruim porque o atendimento não foi bom, mas o ensino é.” É significativo para eles saberem que seus filhos estão sendo ensinados, que estão aprendendo e que esse percurso poderá levá-los a um sucesso na vida. Buscam para seus filhos mais do que eles mesmos tiveram para si em relação à escolaridade e acreditam, conseqüentemente, que terão mais oportunidades sociais, culturais, laborais. “A referencia da escola é o ensino. Expectativa do filho crescer culturalmente. Uma escola preocupada com o futuro”; “A referência da escola é boa.” Não vêem a escola como um fim em si mesmo, mas como instrumento de ‘gestão da vida’, como direito que levará a outros direitos; por isso, reclamam que ela seja de qualidade, que capacite seus filhos, que aponte que a ‘coisa é séria’, que não deixe dúvidas sobre sua intenção em relação à educação, ou ao ensino, que oferecem a seus filhos. “Os profissionais têm empenho. Ver o ex-aluno dar continuidade da vida. Apoio para prosseguir e fazer Ensino Médio.” Não querem o que sobra, querem o melhor daquilo que os professores como profissionais podem oferecer. Por isso, dizem, são capazes de alterar planos familiares, para dar aos filhos as condições de estarem numa escola boa – segundo sua percepção. “A localização não é a primeira opção. Quando é indicada outra escola, busca transferência.” “O valor do profissional com experiência.” Deixam claro que acompanham a vida escolar de seus filhos. Não como a escola quer que seja: exigindo ‘bom comportamento’ ou ajudando na lição de casa. Acompanham pela observação do que os filhos trazem para casa, do que os filhos demonstram aprender e que se revela no cotidiano de vida, nas relações sociais, na interpretação do mundo; acompanham por meio de análise criteriosa daquilo que seus filhos mostram dominar sobre os conhecimentos escolares que se aplicam em casa, na família, nas relações com conhecidos, com vizinhos; acompanham sabendo pelos filhos sobre como se dá a relação dos professores com eles e, surpreendentemente, dos professores entre si; acompanham observando como se porta a direção da escola em relação aos pais, alunos e professores; e acompanham pela comparação com outras escolas em que já estiveram ou sobre as quais têm

notícias pelos familiares, vizinhos, conhecidos. “Difícil conseguir vaga. Escola segura. Filha se concentra e melhorou”; “Principal: conjunto. O ensino em primeiro lugar. Filho relata que está entendendo. Muitas atividades. Filho contente porque aprende. Segurança. Uniforme. Avaliação. Nota. Medida.”

A reunião durou 1h, especialmente, porque muitos pais alegaram que tinham que sair pois trabalhariam à noite ou teriam afazeres em casa depois do dia de trabalho, como fazer o jantar, verificar tarefas escolares dos filhos, lavar roupa.

Escola 28 de Abril – *172 pedidos de transferências dos quais 16 foram matriculados; 16 questionários enviados, 9 respondidos; desses, 8 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 5 pais presentes na discussão de grupo.*

Nesta escola os pais se identificaram usando seus primeiros nomes e indicaram também quem eram seus filhos e em que ano estavam matriculados. A Orientadora Pedagógica também estava presente e auxiliou no registro durante a conversa. Os pais demonstraram ter clareza de sua opção pela escola, mas não foram seguros em declarar quais os motivos que os levaram a buscar essa escola e não outra “bom no meu caso a escola é perto da minha casa”; “eu já conhecia a escola do nome”; “Independente de morar perto, meu filho está aqui desde o 1º. ano, eu morava em outro bairro. Eu sempre quis essa escola, independente do bairro”. Pareceu significativo para eles saberem que seus filhos estão sendo ensinados, que a escola é exigente com eles “hoje não me preocupo em questão de ensino”; “ele vê a diferença de escola porque o município tem um ensino mais digamos assim estratégico. Esta escola tem um patamar mais elevado que as outras escolas”; “ela exige do aluno”; “eu noto que a escola aqui tem passado pra ele ótimas referências”; “esse conteúdo eu acho muito importante como mãe”. Além desse, também é apontado pelos pais o aspecto segurança “Graças a Deus dentro do colégio eu não sinto que exista violência tão grande como eu tava percebendo na outra escola do meu filho”, mas não apontam relação entre violência e ensino. Centram-se na direção da escola para afirmar que a qualidade da escola é conseqüência de uma direção firme e organizada “eu acredito que tudo começa pela direção da escola”. Com exceção de uma mãe, não demonstraram expectativas em relação ao futuro dos filhos. Pareceu que estão mais interessados no momento atual e no que se passa à sua volta, no entorno da escola. Nesse sentido, demonstraram ver a escola como um fim em si mesmo, e reclamam que ela seja de qualidade no sentido de dar aos filhos, reforçando o que

faz a família, princípios e valores de vida. Pareceu que contam com a escola para oferecer referências a seus filhos “A falha não foi da escola foi minha que não acompanhei. Conto muito com a escola”. Quando perguntados se essa era mesmo a escola que queriam para seus filhos, responderam que sim, reforçando a resposta dada ao questionário, mas que ser próxima de casa era uma condição muito importante “a escola é perto de casa. Tive boas referências da Escola. Já conhecia os comentários da escola, mas a escola não”; “Meu caso foi diferente. Eu fiz uma pesquisa entre as escolas, conversei com os colegas”; “No meu caso, com certeza, inclusive fiz pesquisa.”; “Proximidade da casa, mas tive informações da escola, do ensino... mesmo as pessoas de 25 anos deram boas informações.” Foi possível perceber, ainda, que acompanham a vida escolar de seus filhos tentando atender ao que a escola quer que seja: exigindo ‘bom comportamento’ ou ajudando na lição de casa. Tanto é que o maior indicador de que a escola é boa para eles se refere à observação da mudança de comportamento dos filhos. Demonstraram que entendem que para ser uma escola de qualidade, tem que primeiro disciplinar o comportamento para poder oferecer ensino “Observo pelo comportamento, que mudou bastante”; “Procuro ver outros alunos. Para mim está dentro do esperado”; “A gente nota pelo comportamento deles”. Nesta questão, o discurso dos pais na discussão de grupo confirma plenamente aquilo que responderam no questionário quando perguntados “O que seria para você uma escola de qualidade?” Predomina a preocupação com a disciplina, valores e princípios. Acompanham a escola também observando como se porta a direção da escola em relação aos pais, alunos e professores; e acompanham pela comparação com outras escolas por meio de notícias de familiares, vizinhos, conhecidos “Educação é mais rígida, a direção ‘normas’, segurança”. questão do ensino está dentro do esperado. A direção conta muito. Está de parabéns.”

A reunião durou 1h. Os pais disseram que tiveram oportunidade de conversar à vontade e que poderiam continuar muito tempo nesse tipo de reunião, mas que tinham afazeres em casa depois do dia de trabalho.

Escola 15 de Fevereiro – 326 pedidos de transferências dos quais 31 foram matriculados; 31 questionários enviados, 13 respondidos; desses, 10 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 4 pais presentes na discussão de grupo.

Nesta escola houve o auxílio de um professor do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado para o registro. Havia uma mãe acompanhada do filho menor que em alguns momentos incomodou o grupo. Os pais apontaram três motivos para a demanda por vaga na escola: “filho na segunda série sem leitura”; “escola próxima de casa”; “indicação”. A percepção acerca desse grupo de pais é que pouca clareza têm de sua opção pela escola; sabem quais os motivos que os levaram a buscá-la, mas não souberam dizê-los. Buscam para seus filhos uma escolaridade que possibilite mais oportunidades sociais, culturais, laborais. Demonstrem, entretanto, certa dificuldade em dizer como percebem a escola. Não reclamam claramente que ela seja de qualidade, mas que ela ensine seus filhos. Dizem ser capazes de alterar planos familiares para dar aos filhos as condições de estarem numa escola boa – segundo sua percepção, mas não expõem claramente o que consideram uma escola de qualidade. Acompanham a vida escolar de seus filhos, mas encontram-se num vácuo entre o que a escola quer que seja – exigindo ‘bom comportamento’ ou ajudando na lição de casa – e aquilo que gostariam que fosse – a observação do que os filhos trazem para casa, do que os filhos demonstram aprender. Também observam como se porta a direção da escola em relação aos pais, alunos e professores e demonstraram não conhecer como trabalham outras escolas. Poucos têm notícias pelos familiares, vizinhos, conhecidos. Demonstraram não terem se apropriado da escola de seus filhos assim como pouca familiaridade com ela e com seus profissionais. Queixaram-se da “falta de cobrança/postura da escola”; “falta de lição de casa”; “pedir leitura em casa”. Consideram escola boa se for possível garantir “ter todos os professores”; “professor participativo, que faça revisão, dê tarefas para casa”; “direção presente”; “separar aluno especial de normal”; “aluno especial sem prioridade”; “mais ensino de matemática e português”. Apontaram ainda que a “escola integral oferece pouco” e que é importante o “apoio da família no momento de estudo em casa” e “professores rígidos”. Reclamam da “falta de professor de ACE” e de “como está sendo o trabalho de história, geografia, ciências”. Valorizam e desejam “proximidade da escola em relação à casa”.

Escola 11 de Abril – 90 pedidos de transferências dos quais 26 foram matriculados; 26 questionários enviados, 11 respondidos; desses, 6 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos. Nenhum pai presente na discussão de grupo.

Após uma hora de espera, nenhum pai compareceu para a reunião de discussão de grupo. Com base na observação participante e nos registros acerca dessa escola, é possível inferir que

pode haver na escola alguma dificuldade de compreensão sobre participação dos pais e decorrente disso, pouco empenho de sua parte para qualquer ação nessa área. Não há impedimento explícito para tal, mas a participação torna-se um processo mais lento, mais frágil. De outro lado, as iniciativas da escola em relação aos pais sempre deram, e mesmo atualmente com sua efetiva participação no processo de avaliação institucional da Secretaria de Educação, dão ênfase às ações de educação de pais para participarem da vida escolar de seus filhos. Essa forma de relacionamento com os pais reforça a tradicional participação que a escola tem atribuído a eles, ou seja, ajudar na lição de casa e educar o comportamento do filho. Vêm-se nessa escola poucos sinais de acolhimento da comunidade, especialmente, dos pais. A equipe gestora não demonstra clareza sobre a opção dos pais pela escola. Quanto à reunião para discussão de grupo, demonstrou certo constrangimento pelo não comparecimento dos pais, mas atribuíram a eles a responsabilidade por isso. Procurou-se, com isso, reforçar a idéia que aponta, mais uma vez, a pouca familiaridade dos pais com a escola e com seus profissionais.

Escola 26 de Abril – *280 pedidos de transferências dos quais 113 foram matriculados; 113 questionários enviados, 19 respondidos; desses, 15 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 4 pais presentes na discussão de grupo.*

Nesta escola os pais foram especialmente participativos, embora a discussão de grupo tenha durado em torno de quarenta minutos. Os motivos da demanda de vagas também é o reconhecimento de que a escola é boa. Os pais tiveram essa avaliação da escola por meio de outros filhos que foram alunos nela e por informações tomadas na comunidade/bairro no caso dos pais que se mudaram para a região. Esse grupo de pais demonstrou clareza sobre a escola que desejam para seus filhos e indicaram que buscam e/ou criam estratégias para alcançá-la. Perguntados o que fariam caso a escola mais próxima de suas residências não atendesse suas expectativas de qualidade, responderam “Tentaria procurar uma escola melhor” pois preferem a escola “Não só por causa da distância. Por causa do ensino”. Porém é nítida na fala dos pais a associação da qualidade à proximidade da residência “Eu moro aqui do lado, então, pra mim nesse ponto eu destaco a qualidade do ensino”. Apontaram também o fato da escola ser municipal “A qualidade do ensino é muito melhor e a direção sabe da escola também (...) fica muito mais em cima das crianças, dá muita atenção, coisa que na escola estadual não dá”; “Meus filhos

também vieram de escola estadual pra cá e eu gosto muito do jeito que vocês todos aqui tratam meus filhos, todos os meus – eu tenho três – todos os três estudaram aqui, então o carinho que tem a diretora, a paciência; chegou, teve bastante trabalho, pegou uma professora maravilhosa”; “No meu caso foi ao contrario, eu vim de São Paulo pra cá e eu estava tentando vaga [***] ai, no primeiro dia que meu filho estava naquela escola eu já achei que a escola não prestava (sic!), ai, eu comecei a tentar vaga pra ele aqui e também não conseguia; quando eu consegui vaga aqui, eu achei que aqui era melhor”. São engajados na vida escolar dos filhos quer seja pela presença constante “porque vão à escola todo dia”, quer seja por meio de caderno de recados, presença em reuniões, participação em festas, e conversas com os filhos em casa “eu pergunto pra minha filha porque está sempre aqui e eu venho também, quando dá, eu to aqui”; “quando tem reunião eu não falto (...), todas as reuniões eu estou presente”; “Todo dia eu pergunto ‘o que você fez na escola’? Quero ver seus cadernos, lição de casa’, sempre pergunto a ele”; “eu não tenho participado de reunião porque eu trabalho, mas sempre tenho escrito no caderno de recado”; “eu todo dia olho caderno”; “Eu venho sempre nas reuniões, não falto, olho a cadernetinha dela, e olhando os cadernos também”. Sabem das atividades desenvolvidas pela escola, tanto intra como extra-muros: recebem a informação da escola por meio dos filhos e/ou professores, vêem os filhos na televisão (Em junho de 2009 a escola ganhou um prêmio – o Grande Desafio – e foi divulgado pela televisão regional). “Tem tudo. Tem passeio, tem o projeto da horta que eles tão fazendo, (...), tem o grafite”; “Porque o prazer das crianças [***] com o pessoal da UNICAMP”; “ela tem ciência e matemática, eles já se interessam mais em aprender as coisas”; “a informática também, agora tem na escola”. Sentem-se à vontade com a Diretora, a quem recorrem para obter informações, orientação, dar sugestões, requerer providências e demonstram se sentirem atendidos. Atribuem o êxito da escola com seus filhos à Direção e à participação dos pais na vida escolar dos filhos “A administração; é a coluna, porque se não tiver uma coluna, não agüenta o peso”. Foi perceptível na conversa o quanto é significativo para eles saberem que seus filhos estão sendo ensinados, que estão aprendendo e que esse percurso poderá levá-los a um sucesso futuro “a minha preocupação é que meus filhos vão, o mais velho já vai pro médio”. Uma das mães, ao defender a importância da dedicação dos pais ao futuro dos filhos, referiu-se ao tempo presente como testemunho do êxito da escola com sua filha que foi aluna e agora é servidora pública e trabalha na própria escola “(...) eu gosto muito dessa escola, o carinho que eu tenho por todos aqui, eu tive uma *filha* que estudou aqui e hoje trabalha aqui”; “eu acho que é uma união

professor, diretor, os pais”; “aprender a ler, escrever, desenvolver e o respeito, que tem que respeitar. E os pais também têm que estar em cima pra que isso possa dar um fruto futuramente”; “se agente largar mão, não adianta só o professor ensinar o abc”. Foi muito evidente, também, a grande admiração dos pais pela Diretora que por sua vez demonstrou saber seus nomes e os de seus filhos.

Houve pouco a perguntar aos pais, pois não demonstraram dúvidas sobre porque estavam ali, lembravam de terem respondido ao questionário e das respostas que deram; foi como se tivessem se preparado para a reunião, o que fez a pesquisadora muito agradecida.

Escola 11 de Maio – *334 pedidos de transferências dos quais 79 foram matriculados; 79 questionários enviados, 12 respondidos; desses, 10 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 3 pais presentes na discussão de grupo.*

Esta escola encontrava-se em situação bastante peculiar à época da entrevista. Com a equipe gestora incompleta, contava apenas com um professor substituindo o cargo de vice-diretor e uma orientadora pedagógica recém admitida por concurso público. Por isso, ambos desconheciam a pesquisa e foram especialmente informados sobre ela e sobre a discussão de grupo. A reunião durou quarenta e cinco minutos. O motivo inicial de demanda por vaga é o reconhecimento de que a escola é boa. As mães tiveram essa avaliação da escola por meio de outros filhos que foram alunos nela. Apesar disso, pareceu que esse grupo de pais não tem muita clareza de sua opção pela escola; uma das mães alegou que preferiu esta escola porque a filha dela mais velha se formou aqui e achou muito bom no tempo dessa filha. “porque a minha filha estudou aqui e eu achei a escola muito boa. Faz dez anos que ela estudou aqui”. Buscaram para seus filhos uma escola que esteja perto de casa e que tivesse prestígio no bairro “porque em primeiro lugar porque eu moro aqui próximo”. Aceitam com certa resignação a distribuição das vagas feita pela Secretaria de Educação ao mesmo tempo em que demonstraram satisfação pelo filho estudar em escola municipal “Minha filha sempre estudou em escola municipal, desde os dois anos e meio de idade na EMEI e eu sempre gostei da escola municipal, prefiro, não desfazendo da do estado, mas eu prefiro essa”. Demonstaram dificuldade em dizer como percebem a escola, mas destacaram a tarefa e a atenção dos professores sobre ela como ponto importante “Porque as tarefas dele são sempre bem feitas, corrigidas pelos professores. Isso pra mim é muito

importante”; “se tem a lição corrigida é sinal que a escola está dando e está aproveitando”. Não reclamaram e nem elogiaram qualidade e não expressaram claramente o que consideram uma escola de qualidade. Apontaram porém, que o ensino é forte motivo para demandarem a vaga e manterem seu filho na escola “por causa do ensino e dos professores estarem atentos aos alunos”. Acompanham a vida escolar dos filhos perguntando-lhes sobre o dia de aula, sobre as lições de casa, e procuram observar o que os filhos trazem para casa, o que os filhos demonstram aprender “eu tenho o costume de perguntar para ela se tem lição de casa (...) Todo dia eu olho o caderno, se tiver que fazer lição e precisar de eu ajudar eu ajudo; quando ela faz sozinha, eu corrijo”; “Pergunto como foi a aula quando chega em casa: como foi a aula? Foi gostosa? Foi boa? Você fez lição direitinho? Sempre estou perguntando para ele”. Houve uma mãe que relatou sua experiência de não ser alfabetizada e que acompanha a vida escolar do filho “pra falar bem a verdade eu não sei nem ler nem escrever e como ele sabe que eu não sei, ele já chega em casa e já mostra o caderno dele; ai, ele lê tudo que esta no caderno para eu escutar. (...) ele faz a lição dele sem mandar sem nada. Eu já ensinei ele desde pequenininho, desde a creche que eu ensino a ele”. Sabem que a escola está há algum tempo sem a equipe gestora completa, mas responderam que isso não está, necessariamente, relacionado à qualidade da escola, que a responsabilidade de educar é dos pais e participar da escola para que ela tenha qualidade “Eu acho que depende não só da escola, acho que depende também dos pais, porque as vezes os pais exigem tanto da escola e não dão educação para o filho, não se preocupam com o filho, como é que o filho esta se desenvolvendo”; “(...) não assim que a gente vai falar que a escola é perfeita, que isso acho que nem a particular é, mas a gente vai aprendendo, vai gostando, vai aos poucos arrumando, vai ficando bom”; “A gente tem que dar atenção, conversar, brincar, sair junto”. Não demonstraram saber como trabalham outras escolas municipais, mas afirmaram que sabem que as escolas estaduais não são boas “(...) Por exemplo, eu vou citar a escola ali (...). Se meu filho caísse numa escola daquela eu preferia que meu filho ficasse em casa (...) Se fosse para colocar lá ou lá do outro lado da cidade, eu ia levar lá do outro lado da cidade mas eu não deixaria ali não.” Parecem ter alguma notícia pelos familiares, vizinhos, conhecidos sobre o funcionamento da escola, mas não demonstraram terem se apropriado da escola de seus filhos, nem estarem à vontade para saber. Pareceram ter pouca familiaridade com ela.

Escola 29 de Abril – 409 pedidos de transferências dos quais 37 foram matriculados; 37 questionários enviados, 31 respondidos; desses, 23 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 5 pais presentes na discussão de grupo.

Destacam-se também nesta escola o recente ingresso da Direção e a falta, ainda, de Orientador Pedagógico efetivo. Isso gerou a necessidade de que o Diretor fosse informado sobre a realização da pesquisa e da discussão de grupo de pais. O Diretor, então, assumiu integralmente o papel de intermediário entre a pesquisadora e os pais e empenhou-se fortemente, colocando funcionários da escola para monitorar o convite e a presença dos pais à reunião. O Diretor organizou-se para receber os pais e participou da conversa. A reunião durou quarenta e cinco minutos. Inicialmente, o motivo da demanda por vaga é o reconhecimento de que a escola é boa. As mães afirmaram ter essa avaliação da escola por informações na comunidade, o que foi confirmado pelo Diretor. O grupo de pais denotou certa dispersão de interesses, preocupações, motivações. Apesar da insistência da entrevistadora, não revelaram o motivo da busca por vaga nesta escola. Com exceção de uma mãe que declarou preferência pelas escolas municipais “lá era uma escola municipal também e ele sempre estudou numa escola municipal. Então, na hora que fui procurar eu tive, assim, esse cuidado. Eu não queria colocar numa estadual (...), da municipal, então, eu queria”, não demonstraram clareza de sua opção pela escola. Afirmaram saber que é uma escola muito boa pelas informações que tiveram “nessa escola aqui então eu tive referencia”; “(...) eu tive me informando quais as escolas, assim, que eram municipal e melhor. Então, ele me indicou essa e foi muito difícil conseguir vaga”; “Eu não conhecia a escola. Não vim aqui dentro, não olhei, não vi nada, mas eu tive essa informação de pessoas que já tinham freqüentado aqui, que já estudaram aqui”; “Foi por meio de indicação também de que era uma escola boa e também porque eu gosto daqui, gostei e gosto”. Não deixaram claro o que buscam para seus filhos em termos de escolaridade, mas demonstraram ter clareza em como percebem a escola “(...) tem a escola que é uma escola menor, eu acho que pode dar mais, oferecer algo de melhor por ser uma escola menor, que tem menos alunos e eu pretendo também colocar minha filha aqui como eu falei pro (...)”; “Eu sempre tive essa estima pela escola porque eu estudei aqui, sempre vi que a escola tem uma boa qualidade de ensino”. Indicaram que disciplina e organização são importantes para a qualidade da escola “(...) um ambiente que agrada o aluno, uma coisa que você vê bonitinho, uma coisa bem estruturada, uma coisa confortável, um banheiro para você ir,

uma pia pra você lavar a mão”; “Eu acho assim que não precisa ser de primeira, eu acho que tudo é uma questão de organização e limpeza, entendeu?”. Afirmaram, porém, com clareza que um dos indicadores da qualidade da escola são os professores “(...) outra coisa que ela perguntou ‘o que faz agente escolher?’ Eu gosto também muito de saber se os professores na escola são efetivos. Se eles são efetivos para não ficar aquele vai e vem”; “Eu acho que a qualidade começa daí, você ter um bom professor, para ter essa dedicação”; “(...) ter professores efetivos que daí dão aquela seqüência, não fica aquela troca”. Atribuem a qualidade da escola, também, à participação dos alunos e pais “(...) nas reuniões, vendo o caderno, o que foi feito: ‘olha, o que você fez hoje?’ É isso e ele também participar das aulas, é claro. Porque não adianta nada eu falar mal das coisas sendo que ele não vem então é a participação dele, a participação dos professores, a qualidade do ensino”. Portanto, reclamam que o ensino seja de qualidade. Reclamaram também mais informações da escola sobre a vida escolar de seus filhos e disseram que acompanham-na por meio dos relatos dos filhos, dos cadernos, das lições de casa. Entretanto, ficaram em silêncio quando questionados sobre a participação em reuniões. Querem saber como ter acesso ao Projeto Pedagógico “(...) como é que faz pra gente ter acesso ao projeto pedagógico?” e demonstraram ter confiança no atual Diretor da escola. Uma das mães afirmou ser da CPA – Comissão Própria de Avaliação – e outra demonstrou não estar satisfeita com a escola mas recusou-se a falar porque acreditava que se falasse prejudicaria seu filho. Relatou que veio para Campinas para trabalhar e que a escola em Minas, de onde veio, é muito melhor, mais exigente, ensina mais, é mais adiantada. “(...) olha, para ser sincera, eu acho que a escola aqui em Campinas, não sei se em São Paulo de modo geral, é bem mais fraco do que lá em Minas, pelo menos onde eles estudavam. Outra mãe também comparou a escola de Campinas com a de outro estado “Na Bahia também é bem melhor”. Não mencionaram com muita clareza de onde são as referências que têm da escola e onde ou com quem buscaram informações sobre ela, mas apontaram diversas atividades que observaram serem realizadas e que julgaram ser interessantes para a qualidade do ensino “(...) eu vi que fizeram umas exposições de varias coisas que eu achei interessante esse trabalho, assim a escola inteira participou”; “(...) uns negócios bem legais, do meio ambiente. Meu filho fez e eu achei a idéia brilhante”; “(...) a minha filha foi até um lixão conhecer como é que é, sobre os lixos que são tóxicos, aqueles que não são”; “(...) esse da SANASA foi interessante, eles conheceram toda a estação de tratamento”. Uma das mães afirmou ser um problema a aula de educação física no contra-turno “(...) as aulas de educação física fora do

horário de aula, pelo menos para mim, eu não sei para outras mães, é complicado; minha filha, por exemplo, não está conseguindo participar das aulas porque ela depende do ônibus fretado e ele não atende fora do horário, só dentro do horário; então, as vezes, ela não participa”. Decorrente dessa observação questionaram o funcionamento do período intermediário da escola. Mesmo com essas afirmações, pareceu que não se apropriaram da escola de seus filhos e demonstraram pouca familiaridade com ela.

Escola 18 de Abril – *174 pedidos de transferências dos quais 76 foram matriculados; 76 questionários enviados, 14 respondidos; desses, 9 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 5 pais presentes na discussão de grupo.*

Nesta escola, os motivos principais de demanda por vagas são a mudança para o bairro e a informação de que essa era a melhor escola da região. Os pais indicaram ainda algumas outras motivações: a referência da escola no bairro é muito boa; não há muita dificuldade em conseguir vaga porque a escola é grande e até o momento consegue atender a demanda. Trata-se de mais um grupo de pais que demonstrou não ter muita clareza do seja uma boa escola. Responderam que é um conjunto de características e citaram: localização, segurança, ensino, compromisso dos professores e da direção com os alunos com maior dificuldade “eu não sei o que falar do (...), eu acho uma boa escola”; “(...) eu não tenho queixas, entendeu, em relação às professoras são boas, a não violência na escola, isso conta muito”; “(...) primeiro motivo foi a mudança, mas a segurança, os profissionais, os professores são muito bons”; “então, eu fiquei muito contente e gostei muito da escola. E acho uma ótima escola, entendeu?”; “Segurança é um ponto importante, mas não vale nada ter segurança se não tiver professores que estão ali, que queiram ensinar o aluno, fazer ele aprender, fazer com que ele no futuro (...)”. Houve indícios de fragilidade nos relatos de acompanhamento da vida escolar dos filhos, que parecem ser concentrar em olhar o caderno e ir a reuniões “Eu pego o caderno dela, eu acompanho tudo, tudo, então, está ótimo, não posso reclamar de nada, pra mim está perfeito”, em ir às reuniões quando a escola chama “E quando tem as reuniões, a gente vem”; “eu acompanho as reuniões” e falar com os filhos “em reuniões que nós viemos e os filhos que falam”. Além disso, responsabilizam a direção, os professores e os filhos em relação à qualidade da escola “(...) eu faço acompanhamento mesmo, eu acho que a direção, interesse da direção, os professores, mas os alunos é o que faz a escola e o (...) pra mim é uma escola que tem alunos que querem aprender e alunos que não querem

aprender. E os alunos que querem aprender prevalecem sobre os que não querem aprender e isso aí faz a escola”. Não demonstraram perceber em si mesmos a motivação para a procura por essa escola parecendo ser óbvio que sendo ela a escola do bairro é nela que seus filhos deveriam ser matriculados. Apenas uma mãe fez questão de dizer que ter um filho numa escola no próprio bairro onde mora é um direito “Eu acho que cada um tem que por na sua região mesmo”; “(...) eu, no caso, lógico que não é a escola dos seus sonhos mas devido às condições da vida, do dia a dia, a gente opta pela mais próxima”. Demonstraram especial preocupação com a segurança dos filhos quando estão na escola e disseram que nesta escola encontraram essa segurança “(...) segurança, a atenção da escola com os problemas dos nossos filhos, uma educação forte é a que engloba isso”; “(...) a gente se sentir tranqüila em relação a escola que nossos filhos estão”; “muita segurança nessa escola, ela é muito segura, muito bom”. Desejam que a escola seja exigente com os filhos, porém, prezam a atenção para aqueles com maior dificuldade e a confiança que os professores podem desenvolver nessas crianças “(...) tem que ter envolvimento da escola com as pessoas também, se a pessoa não está envolvida, não sabe o que acontece”; “(...) bem melhor, com a melhora dos alunos eu achei que foi muito importante os professores estão dando o ensinamento pra eles, eu vejo que eles tem se esforçado mais”; “(...) acho que o ensino tem que ser puxado, a aula tem que ser bem. Tem que investir na questão do (...), não abandonar, investir neles pra (...)”. Afirmaram que a qualidade da escola é consequência de uma direção firme e organizada “escola boa tem que ter uma disciplina, assim, bem rígida, se você afrouxar demais, vira bagunça”; “Eu acho que se tiver uma direção que coloca ordem, por mais rebelde que o aluno seja, ele vai ter medo”. Disseram distinguir uma escola boa de uma ruim pelo volume de lições de casa que os filhos levam e pelo ‘tipo de aluno’ que frequenta a escola “Eu olhava os cadernos não tinha lição, quando tinha lições erradas, pra professora estava certo. E não se corrigia, não se passava lição, o pouco que tinha, no caso, estava errado”; “(...) e acontecem essas coisas, os alunos que querem aprender não conseguem aprender e, as vezes, até se contaminam com esses que não querem aprender”. Não demonstraram expectativas em relação ao futuro dos filhos, mas sim interesse ao que se passa à sua volta no momento. Demonstraram estar pouco à vontade na discussão de grupo e pareceu que não estabeleceram familiaridade com a escola e seus profissionais. Uma mãe disse que agora que conseguiu vaga para a filha, mudou de bairro, está pagando transporte e não pediu nem pedirá a transferência da filha para a escola do bairro onde está morando; decidiu assim pelo que viu do desempenho da filha depois de vir para esta

escola no ano passado e pela valorização que ela teve de seus professores. A localização pareceu ser mesmo a primeiro motivo pela procura por vaga “Se acaso eles não tivessem dado, eu não tivesse conseguido vaga aqui, eu não ia deixar, eu ia ter que ir, acho que por exemplo, no conselho tutelar; eu ia falar que eu preciso de uma vaga perto de casa”. Entretanto, se a escola não for boa, procurarão a transferência para outra que, embora não fique no mesmo bairro, seja melhor que a do bairro “(...) se a escola for melhor, mesmo que for longe, eu prefiro”. Julgam se principal condição conciliar localização e boa escola. Afirmaram que com certeza, indicariam a escola para outras pessoas.

Escola 16 de Abril – 172 pedidos de transferências dos quais 16 foram matriculados; 16 questionários enviados, 9 respondidos; desses, 8 pais disseram estar interessados em conversar mais sobre a qualidade da escola de seus filhos; 5 pais presentes na discussão de grupo.

Nesta escola, a discussão de grupo precisou ser agendada por duas vezes em decorrência da prorrogação do recesso escolar nas escolas municipais por causa da gripe A H1N1. Houve uma outra ocorrência que merece registro: a Vice-Diretora que acompanhou todo o processo de organização da reunião e esteve presente nela, informou que 99% dos telefones dos pais que constam da ficha dos alunos, não atenderam quando do contato da escola para agendar a conversa. Enquanto transcorria a conversa, a Vice-Diretora, presente, também fez registros. A reunião teve duração de cinquenta minutos e o maior motivo da demanda por vagas, segundo a escola e os pais, é a mudança para o bairro e esta ser a única escola do bairro. Este grupo de pais tem clareza do que desejam para seus filhos, embora quando perguntados, demoraram a responder o que seria uma boa escola. Responderam que é: localização, segurança, ensino, qualidade dos professores, funcionários e da direção “o estudo é melhor, é mais desenvolvido, lá você estudava mas não era tão igual aqui, não era”; “(...) a qualidade do ensino é diferente de lá de onde ela estudava, é mais puxado (...) é mais avançado, então a criança se desenvolve melhor, eu acho (...) internet, computação, (...) coisa que eu nunca tive oportunidade de ter, ela já tem, então, eu me sinto satisfeita porque hoje tudo é digital, tem que começar na escola, de pequeno”; “(...) na escola particular pais pagam caro e tem o mesmo estudo que aqui tem”; “pra mim uma escola boa tem que ter professores qualificados, que possa não só saber ensinar o A e o B, tem que ter um professor qualificado, tem que ter internet, tem que ter atividades que possam incentivar os alunos. Porque antigamente era só o A e o B, você ia pra casa; hoje em dia tem

muita coisa na escola que pode prender os alunos (...) minha filha não gosta de perder aula ‘ai, hoje tem isso, preciso ir pra escola, eu não posso perder porque tem isso na escola’”. **Explicaram, também, que a qualidade da escola é a capacidade da própria escola em dar conta de seus alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade**²⁴. Um aspecto interessante desse grupo de pais e que deve ser destacado: dos presentes, 4 pais vieram recentemente para Campinas por trabalho (vieram da Bahia, do Maranhão, de Pernambuco e Alagoas); um pai veio do Paraná quando criança e, uma mãe é de Campinas e foi aluna da escola. Essa mãe considerou sua experiência como aluna para querer seus filhos nesta escola; duas outras mães tiveram referências de parentes que chegaram antes à cidade e têm ou tiveram seus filhos na escola. A localização é a primeira opção; entretanto, segurança é uma questão importante para esses pais. Segurança de que os filhos vão para a escola, haverá aula e que os filhos não serão dispensados por falta de professor “Eu morava no interior da Bahia, ai vim pra cá e a escola mais próxima que eu encontrei foi essa”; “Eu também morava em Alagoas; meu esposo já fazia dois anos que morava aqui, estava trabalhando aqui; então, eu vim, me informei qual escola mais próxima, porque também ela é muito pequena pra ficar pegando ônibus (...) eu me preocupo muito, então, a escola que eu estou satisfeita, foi a escola mais perto que eu achei”; “(...) eu procurei essa escola porque eu moro aqui do lado (...) da pra vim a pé, vem sozinha, eu tenho dois filhos que estuda pela manhã, o outro estuda das onze as três e outro que estuda a tarde”. Demonstraram especial atenção com a segurança dos filhos quando estão na escola e disseram que nesta escola encontraram essa segurança, embora afirmaram que o bairro seja tranquilo “(...) segurança, porque o mais importante é você saber que seu filho está aqui dentro, que não vai sair pra rua sem você saber que ele saiu, a não ser que ele seja maior”. Disseram que sabem que em Campinas há diferença entre a escola municipal e estadual “é um outro jeito que eles ensinam na escola municipal que na estadual, que puxa, um pouco mais forte, o outro é um pouco mais fraco”. Embora o relato sobre o acompanhamento da vida escolar dos filhos tenha se refira apenas à participação em reuniões quando chamados e a vistoria do caderno de lição, fazem isso com bastante dedicação e segurança. Também acompanham perguntando aos filhos o que estão aprendendo e se estão aprendendo e indo à escola a qualquer momento que julgarem necessário “Sempre venho aqui na escola, também olho os caderno deles”; “Eu olho sempre os cadernos, procuro saber da professora como ela está se desenvolvendo porque as vezes no caderno está tudo

²⁴ Grifos nossos.

bonito, mas as vezes ela não sabe nem o que foi que fez ali, então, tem que saber se a criança está realmente aprendendo; pergunto para a professora (...) porque não é só a professora, a gente não pode jogar a culpa na professora (...) muitas vezes a culpa é dos pais que não sabem se a filha está chegando na escola, se ela está procurando obedecer, fazer as coisas que a professora pede pra fazer; muitas vezes o filho não sabe ler ‘porque meu filho não aprendeu a culpa é da professora?’ Mas você está indo lá pra falar com a professora? Você está olhando se o seu filho está fazendo?”; “(...) eu acho que os pais 50% eu acho que são responsáveis pela educação dos filhos. O aluno vai pra escola, a professora passa o conteúdo, mas o pai tem que estar ali; se ele não estiver, a negligência está nele também, não é só na escola”; “Que eu acho que tem reunião, o direito do pai é estar lá, saber o que está acontecendo, o que o professor tem a falar”. Desejam que a escola seja exigente com os filhos, porém, prezam a atenção que deve ser dada a todos e a confiança que os professores podem desenvolver nas crianças “Não, quem tem que ensinar é a professora e você, aprender ‘eu vou lhe ajudar’, não é pegar a tarefa da criança e fazer”; “(...) a professora foi atrás da mãe dele, eu achei isso muito bonito, interessante isso”; “ (...) então, os pais junto com a escola, eu acho bom não repetir de ano, eu acho um incentivo”. Demonstraram clara expectativa em relação ao futuro dos filhos e afirmaram ter planos para eles. Relataram encontrar em si mesmos a motivação para a procura por essa escola “Eu falo pra eles, com a idade que eles tem hoje eu já trabalhava pra me sustentar, não tinha tempo pra ir no colégio, minha mãe não ia em reunião”; “(...) porque a gente já passou por tanta coisa na vida que a gente sabe o futuro daquele que não estuda”; “(...) estuda, não faça que nem sua mãe, eu vou fazer tudo que eu posso pra você terminar os estudos, estudar o quanto você puder estudar”. Desejam que os filhos alcancem escolaridade maior que a suas e as estabelecem como mínimo onde os filhos devem chegar “(...) que chegue mais longe de que a gente chegou”; “ Espero que ela continue se desenvolvendo como ela está e jamais ela pense em desistir”; “(...) é a única coisa que a gente pode dar pros filhos hoje”; “(...) é, acho que é um tesouro que nós pobres podemos deixar pros filhos”; “tem que incentivar os estudos porque não adianta estudar até a oitava série, nono ano, não adianta. Hoje em dia você aprende muita coisa, eu me considero uma analfabeta porque o meu sonho era terminar os meus estudos mas não tive condições. Mas hoje a minha filha, o que eu não pude ter, não tive a chance de ter, eu vou fazer de tudo pra ela ter”; “(...) é, meu pai falava isso também. Meu pai tinha até a sexta série, sexto ano, e ele falava isso ‘eu fui até a sexta, vocês tem que ir além da sexta, não sei até aonde vocês vão, mas vocês tem que ir além da sexta’. Todo

pai deseja isso mesmo”. Foi muito clara, também, a demonstração de que se apropriaram da escola de seus filhos e desenvolveram familiaridade com ela e com seus profissionais, em especial com a Diretora. Relataram que estão satisfeitos com a escola porque ela oferece bom ensino, uniforme, atividades pedagógicas variadas, educação física e informática “(...) o que eu podia falar era do ensino (...) uniforme, graças a Deus, também tão dando, até sapato eles dão, então, está bom aqui”; “eu acho a informática nas escolas hoje em dia muito importante pra criança”; “educação física, que lá no Maranhão não tinha, tem muita festinha que eles acompanham”; “(...) leitura, ela sempre chega com os livros e lê; eles lêem bastante”. Julgam que seus filhos estão tendo melhor desempenho nesta escola que nas que estiveram, mesmo esta sendo mais exigente no ensino que as anteriores “Mas aqui ele desenvolveu mais (...) já percebi (...) mas ele desenvolveu muito mesmo, eu estou muito feliz com ele aqui nesta escola”; “Ela sempre foi uma criança estudiosa mas eu acho que aqui ela se desenvolveu melhor”. Quando perguntados sobre o que desejariam que tivesse nesta escola e que não há, responderam que seria a quadra de esportes coberta porque valorizaria mais a educação física e a própria escola.

Ao final da reunião, revelaram que ficaram curiosos para saber por que só seus filhos tinham levado o recado da reunião e que ficaram bastante surpresos e satisfeitos quando, já na reunião, entenderam do que se tratava. No geral, estão satisfeitos com a escola; apenas um dos pais reclamou que sua filha teve o cabelo cortado por uma colega dentro da escola e que isso está errado.

3.3 A avaliação da escola pelos pais

Os pais, em geral, estabelecem valores e representações sobre a escola que procuram para seus filhos? Como ocorre o processo de avaliação da escola de ensino fundamental pelos pais?

Os dados desta pesquisa apontam que os pais que demandaram e tiveram atendido o pedido de vaga para seus filhos nas escolas municipais da região sudoeste da cidade de Campinas avaliam a escola antes e depois desse processo. Podemos afirmar que os pais determinam um contexto e nele delimitam os elementos portadores de sentido. Constroem um sistema de referências relativo à escola de seus filhos e em relação a ele, justificam seus diagnósticos e suas avaliações.

Na avaliação dos pais, o principal indicador de qualidade da escola é sua localização: deve estar próxima à residência. Entretanto, apesar da aparência, essa não é uma questão simples para os pais. Vejamos o que isso contém de relevante e portador de sentido. Ter o filho numa escola próxima da residência interfere na organização familiar em relação aos horários de trabalho dos pais que podem sair de casa sabendo onde estão e o que estão fazendo os filhos; é uma forma de poder ‘acompanhar’ a segurança dos filhos

“a gente sabe então queira ou não; a gente vai trabalhar preocupado porque a gente tá sempre em cima criança, não sai sozinha, sempre sai acompanhado, tá sempre pra dentro, não deixa ficar na porta, já observei isso [***]. “outra coisa que eu acho muito importante é que quando não tem aula e os pais não deixa ir só embora eles tenta colocar em outra classe não deixa ir embora sozinho.” (Grupo de Discussão Escola 26 de Abril)

“(…) a gente se sentir tranqüila em relação a escola que nossos filhos estão”; “muita segurança nessa escola, ela é muito segura, muito bom.” “(…) eu, no caso, lógico que não é a escola dos seus sonhos mas devido as condições da vida, do dia a dia, a gente opta pela mais próxima”. (Grupo de Discussão Escola 18 de Abril)

“(…) eu vi o sofrimento da minha filha, né. A gente morava em chácara, ai ela tinha que pegar o ônibus e às vezes o ônibus vinha lotado – esse ônibus escolar igual ao que tem aqui – as vezes o ônibus já passava cheio, ela ia em pé, né, e estudava longe de casa e a gente com aquela preocupação, né.” “Mas agente pensa em segurança, né. Porque são quatro horas que os filhos da gente tá longe da gente, né. Então, quer dizer, a gente deixa na responsabilidade de outras pessoas, né. Então a gente pensa assim na segurança, na educação, que eu acho que não é só a gente querer da escola.” (Grupo de Discussão Escola 11 de Maio)

“(…) me informei, né, de qual escola mais próxima, porque também ela é muito pequena pra ficar pegando ônibus, essas coisas eu me preocupo muito, então, a escola que eu estou satisfeita foi a escola mais perto que eu achei e graças a Deus eu estou satisfeita com a escola.” (Grupo de Discussão Escola 16 de Abril)

Embora não tenham dito claramente, podemos inferir que sendo próxima de casa, a escola também oportuniza a participação dos pais nela e junto aos filhos

“(...) eu sou aquela mãe até chata de mais porque as vezes eu acho que eu até atrapalho. Esses dias mesmo, a gente queria saber... conversar com a professora ai eu falei pra outra mãe - vai você porque ela já enjoada de ver meu rosto. - vê lá o que que tá acontecendo, depois você fala pra nós. Então, da minha parte eu sou exigente.” “Você também tem que ficar atento com o que que seu filho fala, perguntar como é que foi a aula, se aconteceu uma briguinha, né, tentar resolver.” (Grupo de Discussão Escola 11 de Maio)

“(...) eu olho sempre os cadernos, procuro saber da professora como ela tá se desenvolvendo porque as vezes no caderno tá tudo bonito mas as vezes ela não sabe nem o que foi que fez ali, então, tem que saber se a criança tá realmente aprendendo, então, pergunto a professora.” (Grupo de Discussão Escola 16 de Abril)

“(...) eu não falto as reuniões, todas as reuniões eu to presente. Uma vez só que eu faltei que eu tava internada, ai meu filho veio, eu fiquei um mês internada, ai não deu pra mim vim, mas o meu filho veio e passou pra mim.” “todo dia eu pergunto o que você fez na escola? Quero ver seus caderno, lição de casa sempre pergunto a ele” “se agente largar mão não adianta só o professor ensinar o abc.” (Grupo de Discussão Escola 26 de Abril)

Resolvidas as questões que tangenciam a localização da escola por facilitar o deslocamento e potencializar o acompanhamento da segurança e da vida escolar dos filhos, os pais indicaram que o fator referência é importante, ou até mesmo decisivo, na definição da qualidade da escola dos filhos. A referência relaciona a razão da escolha da escola à indicação ou mesmo a sondagem feita junto a familiares, vizinhos ou pessoas conhecidas, o que ocorre depois da família identificar se a escola é municipal, condição prévia para consulta às referências.

“A qualidade do ensino é muito melhor e a direção sabe da escola também (...) fica muito mais em cima das crianças, dá muita atenção, coisa que na escola estadual não dá”; “Meus filhos também vieram de escola estadual pra cá e eu gosto muito do jeito que vocês todos aqui tratam meus filhos, todos os meus – eu tenho três – todos os três estudaram aqui, então o carinho que tem a diretora, a paciência; chegou, teve bastante trabalho, pegou uma professora maravilhosa”; “No meu caso foi ao contrario, eu vim de São Paulo pra cá e eu estava tentando vaga (...) ai, no primeiro dia que meu filho estava naquela escola eu já achei que a escola não prestava (sic!), ai, eu comecei a tentar vaga pra ele aqui e também não conseguia; quando eu consegui vaga aqui, eu achei que aqui era melhor” (Grupo de Discussão Escola 26 de Abril)

“Minha filha sempre estudou em escola municipal, desde os dois anos e meio de idade na EMEI e eu sempre gostei da escola municipal, prefiro, não desfazendo da do estado, mas eu prefiro essa”. (Grupo de Discussão Escola 11 de Maio)

“(…) lá era uma escola municipal também e ele sempre estudou numa escola municipal. Então, na hora que fui procurar eu tive, assim, esse cuidado. Eu não queria colocar numa estadual (...), da municipal, então, eu queria” (Grupo de Discussão Escola 29 de Abril)

A ‘referência’ é um valor associado pelos pais à qualidade da escola. Trata-se de um ‘código’ que permite aos pais identificar o prestígio social da escola demandada. O dicionário eletrônico Aurélio define ‘prestígio’ como “[...] valor sociocultural positivo atribuído a um indivíduo ou a um grupo. Grande influência exercida por pessoa ou coisa sobre outra ou outras pessoas.” No sentido figurado, o mesmo dicionário diz ser “[...] sedução, fascinação; poder de atração.” Se tomarmos, então, essas definições, podemos inferir que a qualidade das escolas municipais estudadas é avaliada segundo seu valor na comunidade em que está ou a quem é destinada e sua capacidade de atração e sedução da opinião das pessoas, independentemente de conhecerem seu Projeto Pedagógico ou as atividades por elas desenvolvidas.

“Tive boas referências da Escola. Já conhecia os comentários da escola, mas a escola não”; “Meu caso foi diferente. Eu fiz uma pesquisa entre as escolas, conversei com os colegas”; “No meu caso, com certeza, inclusive fiz pesquisa.”; “Proximidade da casa, mas tive informações da escola, do ensino... mesmo as pessoas de 25 anos deram boas informações.” (Grupo de Discussão Escola 28 de Abril)

“Nessa escola aqui então eu tive referência”; “(…) eu tive me informando quais as escolas, assim, que eram municipal e melhor. Então, ele me indicou essa e foi muito difícil conseguir vaga”; “Eu não conhecia a escola. Não vim aqui dentro, não olhei, não vi nada, mas eu tive essa informação de pessoas que já tinham frequentado aqui, que já estudaram aqui”; “Foi por meio de indicação também de que era uma escola boa e também porque eu gosto daqui, gostei e gosto”. (Grupo de Discussão Escola 29 de Abril)

De acordo com as respostas ao questionário e dos depoimentos nas discussões de grupo percebe-se que os pais passam a conhecer os diretores, os professores e os funcionários por meio de observação após a matrícula dos filhos na escola demandada. Esse conhecimento,

somado às informações coletadas na comunidade, tornam-se suficientes para a construção de juízos de valor sobre a escola.

No terceiro aspecto relevante para a avaliação e construção do julgamento da qualidade da escola, o pedagógico, os pais apontaram como referenciais no conceito de ‘escola de qualidade’: o ensino praticado, o compromisso e a responsabilidade da instituição em relação à infra-estrutura, a relação professor-aluno, as políticas públicas de valorização da escola e do corpo docente. Explicaram, também, que a qualidade da escola é a capacidade da própria escola em dar conta de seus alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade. A maioria dos pais não conhece o Projeto Pedagógico da escola e não participa de sua elaboração. A participação dos pais na vida escolar dos filhos se dá fortemente na participação em reuniões.

“(...) quando tem reunião eu não falto (...), todas as reuniões eu estou presente”; “eu não tenho participado de reunião porque eu trabalho, mas sempre tenho escrito no caderno de recado”; “eu todo dia olho caderno”; “Eu venho sempre nas reuniões, não falto (...)” (Grupo de Discussão Escola 26 de Abril)

“E quando tem as reuniões, a gente vem”; “eu acompanho as reuniões” e falar com os filhos “em reuniões que nós viemos e os filhos que falam”. (Grupo de Discussão Escola 18 de Abril)

Mesmo não conhecendo o Projeto Pedagógico, os pais destacaram algumas atividades desenvolvidas pela escola e valorizaram, especialmente, as aulas propriamente ditas e as atividades extras na área de informática e esportes. Nota-se que foi também no aspecto pedagógico que os pais apontaram a qualidade do relacionamento professor-aluno. Quanto aos aspectos positivos e negativos da escola, os pais destacam positivamente o ensino e a equipe de direção e funcionários da escola. Como negativo, os pais apontam a organização escolar: infra-estrutura e espaço físico, disciplina e segurança, a falta de professores e a comunicação.

Por fim, o indicador clima institucional. Ele se refere para os pais à disciplina e ao acolhimento das crianças e das famílias pela escola. Os pais não valorizaram significativamente esse critério, porém, relacionando-o aos demais, ele parece ser um componente importante na qualidade da escola, principalmente porque ele compõe as referências que os pais recebem ou dão a outros pais sobre a escola.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO DA ESCOLA: O PACTO DE QUALIDADE DA ESCOLA E A MATERIALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

O que vem sendo anunciado, tanto academicamente quanto nas políticas educacionais, é um processo de avaliação de escolas de ensino fundamental baseado em processos participativos. Isso requer que todos os sujeitos sejam chamados e considerados em condições de reflexão e ação. Dessa forma, é lógico que os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deveriam ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas de seus filhos.

Porém, essa lógica não é tão simples assim. Se tomarmos como referência “a natureza convencional e prescritiva das representações” conforme tratou Moscovi (2003, p. 33), poderemos levantar ao menos duas hipóteses para que os estudos e os processos institucionais de avaliação de escolas não considerem a participação dos pais.

Primeiro que as experiências escolares, de acordo com a tradição da educação brasileira, estão condicionadas à percepção de que os pais não participam da vida escolar dos filhos e não tem para eles um projeto de escolarização a longo prazo, denotando aí a natureza convencional das representações sociais.

Segundo que essas representações são interiorizadas e elaboradas pelos sujeitos e passam a definir o contorno de seu sistema de identificação, classificação, análise e ação, e isso nem sempre conscientemente, marcando assim a natureza prescritiva das representações sociais.

Nesta pesquisa foi possível observar tanto uma quanto outra situação, em especial, a evidência de uma contraposição entre a percepção da escola sobre os pais e a percepção que os pais têm de si mesmos em relação à escola. Lahire (2008, p. 334) denominou o modo de entender as relações famílias-escolas por parte de professores, especialmente, de “mito da omissão parental”, que revela senão “[...] a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais.”

A primeira situação, a interpretação de que os pais não participam da vida escolar de seus filhos, foi evidenciada nos depoimentos dos diretores, inclusive aqueles em cuja escola os pais melhor atenderam às solicitações de colaboração da pesquisadora afirmando que estavam interessados em conversar sobre a qualidade da escola de seu filho (Escola 11 de Maio - 83%; Escola 15 de Fevereiro - 77%; Escola 6 de Maio - 79%; Escola 29 de abril - 74%; Escola 11 de

Abril - 54%; Escola 26 de Abril - 79%; Escola 28 de Abril - 73%; Escola 16 de Abril - 86%; Escola 18 de Abril - 64%). A observação em campo nas escolas também indicou que esse é um discurso muito comum entre os professores.

Os pais, entretanto, na resposta ao questionário afirmaram que acompanham e participam da escolarização dos filhos interrogando-os sobre o que fizeram na escola e o que aprenderam, acompanham também por meio da participação em reuniões e verificando os cadernos diariamente (Escola 6 de Maio; Escola 11 de Maio; Escola 15 de Fevereiro; Escola 29 de Abril). Isso foi posteriormente confirmado e reafirmado nas reuniões de Discussão de Grupo de pais que disseram ser presentes nas reuniões (Escola 11 de Maio; Escola 15 de Fevereiro; Escola 16 de Abril; Escola 29 de Abril; Escola 18 de Abril; Escola 26 de Abril). A localização da escola próxima da residência foi mencionada como um importante fator de favorecimento da participação na vida da escola e da escolarização dos filhos.

A outra situação, a de que os pais não têm um plano de escolarização a longo prazo para seus filhos, também não se consolida. Tanto nas respostas ao questionário quanto na discussão de grupo percebe-se que os pais não demonstraram ter um plano propriamente dito de escolarização de longo prazo para os filhos, entretanto, afirmam que desejam que os filhos cheguem mais adiante na escolarização que eles mesmos. Isso, concretamente, significa concluir o ensino fundamental e cursar o médio, o que é sair-se melhor do que eles e que indica que os pais intervêm na escolarização, expressando seus desejos quanto ao futuro dos filhos. (Escola 6 de Maio; Escola 16 de Abril; Escola 26 de Abril)

Ainda que tais processos não apareçam no plano formal, como por exemplo, nos registros em atas de reuniões ou na realização de avaliação institucional que vem acontecendo na rede municipal de educação de Campinas, são entendidos aqui como modos de regulação interna da escola. Afirmamos isso ao considerar a definição de Barroso (2006) sobre regulação: “Por regulação interna entendemos os processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento.” (BARROSO et al, 2006, p. 171)

Essa regulação se dá tendo como cenário as representações sociais que os pais fazem sobre a escola de seus filhos, bem como as representações que a escola faz de seus alunos e pais. Como já mencionado anteriormente, essas representações, conscientemente ou não, definem o contorno de lógicas de ações dos atores que circulam no interior das escolas e que sustentam,

suportam ou até mesmo justificam as ações dos responsáveis pela organização e funcionamento da escola. Essa se constitui na característica prescritiva das representações sociais. Esse processo tem efeitos no entorno da escola e retornam a ela como novos modos de regulação que embora externa, tiveram sua origem em processos internos de regulação da escola. Trata-se de movimento, nem sempre linear e causal, mas intensamente dialético.

Assim, ao relatarem que acompanham a vida escolar de seus filhos indo às reuniões, verificando cadernos e argüindo os filhos sobre o que aprenderam, ou indo à escola para informações sobre o andamento da aprendizagem dos filhos, os pais estão regulando a escola: agem em função de seus interesses na vida escolar de seus filhos e usam estratégias que julgam adequadas para terem atingidas suas expectativas.

Por isso, é pertinente apontar o papel crucial dos atores escolares – incluindo-se os pais – nos processos de garantia de qualidade da escola. Cabe a eles e aos agentes públicos o cumprimento de um pacto social que determina à escola a missão específica de ensinar. Observe-se que na situação específica do município de Campinas, o poder público regula a distribuição das matrículas dos alunos pela rede escolar e o critério prioritário é a localização da residência. Ainda assim, mais de 90% dos pais afirmaram que seus filhos estão matriculados na escola escolhida, ou, na escola de seu interesse.

Além da ação redistributiva que planeja, organiza, e efetiva a política educacional por meio da regulação das matrículas, desde 2008, vem sendo implementado um processo de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, cujo princípio é o da participação. Tal processo parece ser, antes de tudo por sua origem em 2001²⁵, uma opção política pela ‘qualidade negociada’ que segundo Freitas (2005, p. 911) seria

“[...] proposta como alternativa de contra-regulação²⁶ e apoio a processos de mudança complexos nas escolas. Por este conceito, a qualidade é produto de um

²⁵ Os relatórios internos da Secretaria Municipal de Educação informam que em 2001 se realizaram as primeiras reuniões de aproximação à formulação de uma proposta de avaliação de escolas municipais. À época foram envolvidos os profissionais da gestão das escolas de educação infantil e de ensino fundamental com assessoria do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) / FE – Unicamp.

²⁶ Para Freitas “[...] contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público.” (FREITAS, 2005, p. 912)

processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola [...]"

Assim, dessa política participariam os pais, num processo de construção da qualidade da escola. Mas, alerta-se: não estamos aqui defendendo 'políticas regulatórias' ancoradas na mudança do papel do Estado como vista pelas políticas públicas neoliberais que buscam produzir a privatização do público e que, em educação, se configura como quase-mercado. O que defendemos aqui é que se instalem "[...] processos de avaliação negociados que criem compromissos pactuados e incentivem novas formas de organização nas relações internas das escolas [...]" como estratégia oposta à de "[...] "difusão" de mudanças a partir de um centro irradiador destas, sem ter como referência os problemas reais da escola." (FREITAS, 2005, p. 911)

É interessante notar, ainda, que à primeira vista para os pais as características configuradoras de boa qualidade da escola diriam respeito especialmente à preparação para o trabalho e ao ingresso no ensino superior. Entretanto, os pais participantes desta pesquisa se referiram a uma qualidade que identifica a "[...] escola, como lócus da educação sistematizada [...]" que "[...] não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, como apropriação da cultura [...]" (PARO, 2007, p.11) (Escola 26 de Abril; Escola 28 de Abril; Escola 18 de Abril; Escola 6 de Maio; Escola 11 de Maio; Escola 15 de Fevereiro; Escola 16 de Abril; Escola 29 de Abril).

É possível observar, também, que os indicadores de qualidade da escola, percebidos pelos diretores e apontados pelos pais, praticamente coincidem: localização, referência, pedagógico e clima institucional. Entretanto, as representações sociais que fazem deles são bastante distintas. Para os pais a localização da escola é primordial; na percepção dos diretores, o primordial para os pais seria o clima institucional. Tal situação indica, ao menos, alguns indícios ou sinais sobre a avaliação da escola pelos pais.

Em primeiro lugar, mesmo que a avaliação não ocorra de modo institucional e normativo, ela acontece e orienta as ações dos atores da escola. Em segundo lugar, esse processo de avaliação da escola, autônomo e ativo, produz 'regras do jogo' provocando estratégias e ações dos atores escolares e provoca ajustamentos no próprio processo.

Estratégias e ações aqui consideradas como possibilidades de aprendizagem coletiva e que podem ser disseminadas em termos de formação de alianças que visam transformar direitos

abstratos em direitos concretos. Demonstram, inclusive, o que os sujeitos esperam da escola ou do Estado e como eles conseguem o que querem. Esses processos fazem diferença tanto para a forma com que o Estado e a sociedade interagem como para o bom funcionamento da democracia.

Nesse sentido, a política educacional do município de Campinas realizada por meio do georreferenciamento, ou seja, da gestão das matrículas da rede, contribui para a ampliação dos direitos de cidadania e para a qualidade das escolas, e pode ser uma tarefa importante para a produção e ampliação do conhecimento na área e para a melhoria das práticas gestonárias do sistema de ensino.

Outro aspecto da política educacional do município de Campinas que importa abordarmos aqui é a avaliação institucional. Trata-se de uma diretriz para as escolas de ensino fundamental que vem sendo estruturada há mais ou menos 9 anos, internamente, porém com a assessoria da universidade. Potencialmente, vem se constituindo um desafio ideológico pois tem como princípio geral a participação e como as referências teórico-acadêmicas e da vivência/experiência da prática são mínimas e os sujeitos envolvidos no processo pertencem a grupos com interesses nem sempre convergentes, mas com poder decisório, o processo de definição dos rumos da escola requereu, desde logo, que o aluno da escola fundamental fosse definido como o sujeito da proposta, e para o qual se esperava que a passagem pela escola pública pudesse ter um caráter emancipador. Assim, propor uma avaliação institucional participativa significou e significa, também, o aprofundamento de uma opção ideológica que possibilitasse o alargamento da democracia para o interior da escola. Dessa forma, o aprendizado do jogo democrático, pelo aluno e por seus pais, e a seu favor, haveria que se dar na ação, na vivência desse processo. Isso implicaria que fosse dado o direito de fala aos sujeitos até então interditados.

Desse diálogo interno decorreria a elaboração de um contrato social, permanentemente atualizado, no qual constaria uma ‘imagem de futuro’, possível, face às condições da escola, dos sujeitos envolvidos e do comprometimento do Estado no reconhecimento desse contrato. Afirmamos, assim, que nenhuma instituição pública teve outorgado o direito de decidir, sozinha, o destino educacional de seus alunos. Eis aí uma possibilidade de materialização da participação dos pais na definição da qualidade da escola de seus filhos. Anote-se que não defendemos com isso uma celebração ingênua da democracia, na

qual os direitos e deveres de grupos desiguais, ou seja, atores da escola/alunos/pais, deixassem de ser resguardados pela sociedade em geral ou pelo poder público a quem se confiou a função de prover e zelar pela qualidade do ensino das escolas. Por isso, a defesa de uma avaliação institucional em que os destinatários das normas que regulam esse processo participem da sua elaboração.

Portanto, o aprimoramento da qualidade da escola depende da criação de novos e cada vez mais participativos processos institucionais que vinculem, de maneira mais estreita, o Estado à sociedade civil, que incluam um número cada vez maior de participantes no processo de democratização e incentive formuladores e gestores a incorporar aspirações e necessidades dos cidadãos nas políticas públicas que o Estado quer implementar.

Ou seja, políticas educacionais que corroborem com o desenvolvimento de um sentido de pertencimento, solidariedade e de responsabilidade social a partir do qual os sujeitos, neste caso os pais, passam a se perceber como cidadãos potencialmente ativos e participativos, contribuindo não só para o enfraquecimento de práticas clientelistas, mas principalmente para a expansão dos seus direitos civis e sociais.

CONCLUSÕES

Se há uma certeza, uma conclusão, decorrente desta pesquisa é a de que os pais avaliam a escola de seus filhos.

Inicialmente afirmamos que no campo de estudo sobre a avaliação de escolas havia uma faceta ainda pouco explorada: a participação dos pais. Isso porque a inquietação profissional decorrente da vivência na rede municipal de ensino de Campinas, em especial na região sudoeste, da observação cotidiana e da “escuta” dos diversos atores das nove escolas da região sudoeste mostravam que os pais vinham estabelecendo juízos de valor sobre a qualidade das escolas da região onde vivem; isso era observado pela preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nessas escolas municipais. Porém, além da lista de cadastro dessa demanda, oficial e obrigatória, nada indicava que as escolas percebessem ou considerassem essa avaliação dos pais, nem mesmo apresentava-se qualquer análise sobre a demanda que, como já dito anteriormente, chamava a atenção por sua quantidade.

Aceitamos, naquele momento então, o desafio de compreender como ocorria o processo de avaliação da escola de ensino fundamental pelos pais. Percebemos, e o estudo das referências teóricas sobre o tema consolidou essa percepção, que a qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais e que o objeto de estudo vai desde a discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, porém, poucos tratam da participação dos pais na avaliação da escola de seus filhos.

As referências teóricas indicaram que é possível relacionar classe social dos pais e critérios de avaliação e escolha da escola para os filhos. Os pais de classe social mais elevada avaliam e escolhem assentados na composição da clientela escolar, em outras palavras, em quem serão os colegas do filho. Os pais de classe média baseiam suas escolhas nas informações de outrem ou nas opiniões de conhecidos mais informados sobre a escola, nas ‘referências’ que coletaram sobre a escola na vida cotidiana. Por fim, os pais das camadas populares avaliam e escolhem a escola para seus filhos por critérios práticos relacionados à localização da escola, segurança, transporte.

O trabalho de campo da pesquisa possibilitou, como inspiradamente observou Ginzburg (2003), identificar as zonas privilegiadas, os sinais e os indícios necessários à decifração de uma realidade ainda opaca: a demanda por vagas nas nove escolas municipais de ensino fundamental da região sudoeste.

Dentre elas, queremos destacar duas acreditando que aí haveria possibilidades de avanço e emancipação na avaliação da escola pelos pais.

Antes de mais nada, há que se lembrar que a região sudoeste do município de Campinas, conforme caracterização apresentada nesta pesquisa, é marcada por fortes contrastes sociais, pelas evidentes características proletárias da população, pelos dados que indicam os altos índices de exclusão social, enfim, pela composição socioeconômica predominante das camadas populares, e portanto, seria próprio encontrar um quadro em que a escola é avaliada pelos pais por meio de critérios práticos relacionados à sua localização, segurança, transporte.

Assim, a partir da imersão em campo foi necessário, primeiramente, entender a ação redistributiva do município em relação à gestão da rede de escolas e dos fluxos escolares, pois a partir dessa ação e decorrente dela é que os sistemas de ensino devem operar, planejando, organizando e efetivando a política educacional. A experiência do Município de Campinas no modelo de regulação do sistema de ensino – o georreferenciamento – com o objetivo de garantir-se a igualdade de oportunidades educativas vem gerando, na percepção dos pais, resultados positivos no que diz respeito a sua participação na vida da escola. Acreditam os pais que estarem mais próximos à escola de seus filhos favoreça sua participação em reuniões, eventos, e até mesmo a presença constante na escola falando com professores, direção, funcionários e também com outros pais.

A segunda ‘zona privilegiada’ que parece alcançar repercussões na participação dos pais na avaliação da escola é a própria avaliação institucional realizada sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Há indícios entre os pais de que sua disposição em participar da vida da escola esteja relacionada à possibilidade de interferirem na construção da qualidade da escola, qualidade essa que dependeria deles mesmos num movimento de organização e ação cooperativa entre os sujeitos sociais que a demandam. Entretanto, por mais estranho que isso possa parecer, a participação dos pais na avaliação da escola ainda vem acontecendo informalmente. Os diretores das escolas relataram que não há processos formais de escuta da voz dos pais e além disso, há uma avaliação informal que as equipes escolares tendem a fazer de que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos / alunos e pela escola.

Pois bem, e como alterar esse quadro?

Do ponto de vista político pedagógico esta pesquisa ousa apontar uma possibilidade: a urgência de que as escolas, quer por meio de um processo de avaliação institucional participativo,

quer por meio do Projeto Pedagógico e sua avaliação, ou então por outro mecanismo criado para esse fim, insira os referenciais de qualidade da escola trazidos pelos pais – e que pareceram ir além das ‘performances’ dos seus filhos – nos processos de regulação do sistema de ensino.

Entretanto, é preciso que fique claro que não nos interessa uma regulação que deixe de fora do contrato a comunidade local que faz uso da escola pública, pois nos parece legítimo que os pais dos alunos participem desse projeto de emancipação forjado na interlocução com o poder público.

Isso porque não podemos nos esquecer de que, em áreas como as da região sudoeste de Campinas, o envolvimento dos pais pode potencializar a reversão ou atenuação das assimetrias sociais e pode beneficiar as aprendizagens a que têm direito as crianças, sobretudo as já tão penalizadas pelas condições materiais existentes.

Inclui-se, ainda, que os referenciais trazidos pelos pais precisam ser utilizados pelos diversos atores desse contexto: pelas escolas, para a orientação da sua qualidade institucional, instrucional e social; pelo órgão governamental municipal responsável pela educação, para orientar políticas públicas; pelos estudantes e pais de alunos, e público em geral, para orientar suas análises e decisões quanto à qualidade do serviço público.

Por fim, reafirmemos que nos parece claro que há oposição entre duas correntes de idéias sobre o que seria a qualidade da escola e que influenciariam os pais em sua avaliação e escolha da escola para os filhos. Sabemos que a avaliação da escola está diretamente relacionada a sua função de controle social, que por sua vez está demarcado pelas formas de organizar a sociedade. Assim, é bom lembrar que a qualidade da educação se refere a um projeto de sociedade como bem adverte Romão (1998, p. 41) “[...] a educação não se dá no ar, desencarnada, acima do bem e do mal. Ela se realiza numa formação social historicamente determinada; ela se constitui uma região particular da ideologia [...]”

Pois bem, uma das correntes diz respeito ao modelo educativo imposto pelo Banco Mundial, cujos pilares são as noções de custo-benefício e a taxa de retorno, ou nas palavras de Torres (1996, p. 138), “[...] uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores [...]” Esse modelo estabelece ‘hierarquias de excelências’ a partir da avaliação, classificação e estabelecimento de um ranqueamento das escolas.

A outra corrente, oposta à retórica neoliberal sobre qualidade em educação, é aquela assentada na luta de educadores envolvidos com a práxis educacional. Está vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo.

Para nós há, portanto, um sinal que carece de concretude no cotidiano das escolas: a qualidade da educação refere-se a um projeto de sociedade e requer um projeto pedagógico voltado para as camadas populares e como diria Silva (1996, p. 188) “Decidir qual concepção vai prevalecer é a nossa opção e é a nossa luta.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural**. Seminário Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável. Fortaleza, CE. 23 a 25/nov. 1998.
- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez: 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação*. In ESTEBAN, Maria Tereza (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica**. Educação e Sociedade. Campinas, ano XX, nº 69, dez. 1999.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional**. CEDES: Anais do II seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação. Campinas/SP: Unicamp, 2009.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (estúdio introductorio y edición) **Problemas políticos e agenda de gobierno – Antologias de Política Pública**. México: Editorial Porrúa, 1996.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO Mai/Jun/Jul/Ago 2003 n.º 23 - Número Especial)
- ANANIAS, Mauricéia (Unicamp). **O ensino em Campinas na segunda metade do século dezenove: a escola Corrêa de Mello**. Trabalho apresentado na 24ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 02 – História da Educação). Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A avaliação na escola e da escola**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 68-70.
- APPLE, Michel W. **Educando à direita – mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

- BALZAN, N. C. **A auto-avaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional.** In PRO-POSIÇÕES. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. Vol. 9, n. 3 [27] – novembro/1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edição Revista e Atualizada. Portugal: Edições 70, 2008.
- BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da escola.** Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ed. Loyola, 2006,
- BARRETTO, E. S. de S. e PINTO, R.P. (Coords.). **Estado da arte: avaliação na educação básica.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: Inep/ Comped/PNUD, ANPED 2000.
- BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A M., DURAN, M. C. G. **Avaliação Na Educação Básica Nos Anos 90 Segundo Os Periódicos Acadêmicos.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p 44-88, novembro de 2001.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 48-66. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302001000200005.
- BARROSO, João (org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas, actores.** Lisboa/Portugal: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Portugal: Porto Editora, 1996a.
- BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.
- BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas.** Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1996b.
- BARROSO, João; VISEU, Sofia. **A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 897-921, setembro 2003.
- BELLONI, Isaura; BELLONI, José Angelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In FREITAS, Luiz Carlos (org.) **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna (Org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados 2004.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) Petrópolis: Vozes, 2004. 6ª. Ed.
- BRASIL, **SINAES: da concepção à regulamentação**. Brasília: Ministério da Educação . 2ª edição Ampliada, 2004.
- BRASIL. **CARTA DE BRASÍLIA PELA EDUCAÇÃO**. Brasília, 14 de setembro de 2007. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/carta_de_brasilia.pdf
- BRASIL. **Lei no. 8.069**, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- CAMARGO, Alzira L. C. “**As representações da avaliação escolar pela fala dos alunos**”. In *Pró-posições*, v. 9 n. 3 [27] – novembro / 1998.
- CAMPINAS/SP, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução no. 07/2006**, de 30 de novembro de 2006, p. 9.
- CAMPINAS/SP, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução no. 08/2008**, de 04 de setembro de 2008, p. 2.
- CAMPINAS/SP, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução no. 10/2005**, de 29 de novembro de 2005, p. 7.
- CAMPOS, M. M. **A Qualidade da educação em debate**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.22, p. 5-35, jul./dez. 2000.
- CAMPOS, M. M. Edith Rasell e Richard Rothstein (orgs.) **School choice: examining the evidence**. Washington: Economic Policy Institute, 1993. 364 p. Resenha. *Revista Brasileira de Educação*, no. 3, set/out/nov/dez, 1996.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola**. (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO Jan/Fev/Mar/Abr 2004 n.º 25)

- CODO, Wanderley et al. **Avaliando o avaliador**. GT 5 — Estado e Política Educacional. Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2002.
- COSTA Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. **Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação Jan/Abr. 2006 v.11 N° 31
- COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 2006.
- CURY, Carlos Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>
- DEMO, P. . **Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, jul./dez. 1990, nº 2, p.11-26.
- DIAS SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I (orgs.). **Avaliação e compromisso público: a Educação Superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.. **L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique**. Paris: Seuil, 2000.
- FIGARI, Gérard. **Avaliar que referencial?**. Porto: Porto Editora, 1996.
- FIGARI, Gerard. *Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino*. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Edição atualizada.
- FRANCO, Creso. **O que são boas escolas?** In Cadernos do 2º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas/SP. Gestão Avaliação e Currículo. Americana/SP, 19 a 21 de setembro de 2007.
- FRANCO, M.L.B. **Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores**. *Idéias*, São Paulo, 1994, nº 22, p. 81-87.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. GT 5 — Estado e Política Educacional. Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação*. In **PRÓ-POSIÇÕES**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. v.9, no. 3 [27], novembro de 1998.

- FREITAS, Luis Carlos. **Uma pós-modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças.** (Coleção polêmicas de nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 2005a.
- FREITAS, Luiz Carlos de (org.) **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003a. Série Avaliação: construindo o campo e a crítica.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003b.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** Educação&Sociedade – Campinas, vol.26, n.92, p. 911-933. Especial – Out. 2005b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1984). **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire.** Revista Faculdade de Educação. vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997a.
- GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. **Qualidade da educação: a luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York.** São Paulo: Moderna; Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2007.
- GANZELI, Pedro. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2000.
- GARCIA, Regina Leite. *A educação escolar na virada do século.* In COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GEBARA, Ademir. **Escravos: fugas e fugas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 6, no. 12, pp. 89 – 100, mar. Ago. 1986.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário.* In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE e organizadores: Brasília, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 2ª. ed.; 1ª. reimpressão.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Família e socialização.** Psicol. USP;3(1/2):93-104, jan.-dez. 1992.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas.** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

- GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização primária: tarefa familiar**. Cadernos de Pesquisa, 1994.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização: algumas palavras acerca da mediação**. Boletim de Psicologia 39(90/91):27-36, jan.-dez. 1989.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização: um estudo em famílias de migrantes em bairros periféricos de São Paulo**. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, 1987.
- HENRY, P.; MOSCOVICI, S. **Problemes de l'analyse de contenu**. Langage, no. II, set. 1968.
- HÉLAN, François. **École publique, école privée: qui peut choisir ?** *Économie et Statistique*, 1996, vol. 293, n° 1, pp. 17-39. doi : 10.3406/estat.1996.6046. url: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6046. Consulté le 24 août 2009.
- HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KERSTENETZKY, Celia Lessa. **Políticas Sociais: focalização ou universalização?** Revista de Economia Política, vol. 26, n° 4 (104), pp. 564-574, outubro-dezembro/2006.
- LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa** (Coleção Univesit@s). Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- LIMA, Licínio (1996). **Construindo modelos de gestão escolar**. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n.4, 1996. p.1-32 [boletim]
- LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez. 3ª. Ed., 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, jul./ago.1991, vol. 20, n° 101, p. 82-86.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional: Pressupostos conceituais**. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, maio/ago.1996, vol. 25, n° 130-131, p. 26-29.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica**. Série Idéias n. 15, São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do (et al.) **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, Ed. Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 1998 n.º 7.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair (orgs.) **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004. 3ª. ed. Revista e atualizada.
- NÓVOA, António; ESTRELA, Albano (orgs.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Edição atualizada.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação e Planejamento: A Escola Como Núcleo da Gestão*. In OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 753-775. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302005000300003.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 28, 2003.
- ONÉSIMO, Edna Ferreira. **Um quadro da Saúde e Educação na Regional Barreiro**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. Departamento de Cartografia, 2004. – Belo Horizonte, 2004.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003. 3ª. ed. 7ª. reimpressão.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007a
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã. 3ª. reimpressão. 2007b.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.** Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2004 N° 27.
- RASELL, Edith; ROTHSTEIN, Richard (orgs.) **School choice: examining the evidence.** Washington: Economic Policy Institute, 1993. 364 p.
- ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.** ALEA VOLUME 7 NÚMERO 2 JULHO – DEZEMBRO 2005
- RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo.** Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. Outubro de 2005.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã, v. 2)
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Tad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Educação Pública: um modelo ameaçado.* In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE e organizadores: Brasília, 1996.
- SANTOS, Antonio da Costa. Campinas, **Das Origens Ao Futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá (1732-1992).** Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003. 9ª. ed.
- SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora.** *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, n° 104, p. 24-31.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

- SILVA, Itamar Mendes da. **A avaliação institucional e a gestão democrática na escola.** Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu . *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total.* In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Organizadores, 1996.
- SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970).** Revista Brasileira de Educação Set/Dez. 2006 v.11 N° 33.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa G.; MARI, Flávia Alexandra de O T. *Avaliação de escola de ensino básico.* In FREITAS, Luiz Carlos (org.) **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003.
- SORDI, Mara Regina L. de. **Avaliação Institucional Participativa: Contradições Emergentes a Partir do Exame da Categoria Espaço-Tempo.** Unicamp, 2005b (mimeo)
- SORDI, Mara Regina L. de. *Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo.* In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.). **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas – SP: Papyrus, 2002.
- SORDI, Mara Regina L. de. *Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade.* In FREITAS, Luis Carlos de. **Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação.** In PRÓ-POSIÇÕES. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. v.9, no. 3 [27], novembro de 1998.
- SORDI, Mara Regina L. de. *Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão.* In: VEIGA, Ilma P. A & NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p. 121-148.
- SORDI, Mara Regina L. de; SOUSA, Eliana da Silva (orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem.** Secretaria Municipal de Educação. Campinas: Millenium Editora, 2009.
- SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino.** Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2001.

- THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontações entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação Mai/Ago. 2006 v.11 N° 32.
- TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. 3ª. ed.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S . **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante.** *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6909. doi: 10.1590/S0102-69092007000100012.
- VEIGA, Cynthia Greive . **Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 502-517, 2008.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- WHITE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Trad. Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES (2006)

Como se dá a avaliação da escola?

A dimensão informal na avaliação institucional e a regulação da qualidade do ensino

Escola:

data:

Entrevistado:

1. A escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'?
2. As famílias declaram o porque da preferência pela matrícula de seus filhos nesta escola?
3. Os pais estabelecem juízos de valor sobre a qualidade desta escola. Para você, o que predomina de aspecto positivo? O que predomina de negativo?
4. É possível realizar uma série histórica dos 'pedidos de vaga' (2003, 2004 e 2005) a partir dos registros da escola?
5. A que a escola atribui esta demanda preferencial por esta escola?
6. O que parece ser a concepção de escola eficaz na visão das famílias?
7. Como a escola interage com as famílias em geral e qual a forma de acolhimento dos alunos/famílias transferidos?
8. Existem formas de avaliação da opinião das famílias sobre a escola?
9. Há no Projeto Pedagógico registros que informam da preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nesta escola. Que relação há entre essa demanda pela escola e o Projeto Pedagógico?

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Como se dá a avaliação da escola?

A dimensão informal na avaliação institucional e a regulação da qualidade do ensino

Srs. Pais,

Esta é uma parte de um estudo sobre a qualidade das escolas municipais da região sudoeste da cidade de Campinas. Pretendo conhecer qual a opinião dos pais sobre a qualidade da escola que procuram para seus filhos e saber se o que as famílias pensam é considerado pelas escolas.

Assim, solicito sua resposta às perguntas abaixo.

Grata,

Mônica Cristina Martinez de Moraes

2008

1. Você sabe se a escola faz algum tipo de registro de 'pedidos de vaga'?
2. O que seria para você uma escola de qualidade?
3. Por que a preferência pela matrícula de seu filho nesta escola?
4. Você conhece o Projeto Pedagógico da escola? Como tomou conhecimento dele?
5. Quais atividades educacionais realizadas na escola motivaram sua procura por vaga?
6. Para você, o que predomina de aspecto positivo na escola? O que predomina de negativo?
7. Qual a participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola?
8. Como avalia sua participação na vida da escola?
9. Como sua família ou seu filho foram recebidos pela escola quando fizeram a transferência?
10. Você recomendaria esta escola para seus amigos/conhecidos agora que conhece seu cotidiano?

Aluno:

Mãe:

Pai:

ANEXO 3 – ROTEIRO PARA DISCUSSÃO DE GRUPO COM PAIS

Como se dá a avaliação da escola?

A dimensão informal na avaliação institucional e a regulação da qualidade do ensino

Mônica Cristina Martinez de Moraes

2009

ENCONTROS SOBRE QUALIDADE DA ESCOLA

Participantes: pais que matricularam seus filhos nas nove escolas municipais de ensino fundamental da região sudoeste em 2008 por transferência

Convidados: Direção das escolas

Duração: de 1:00h a 1:30h

Roteiro:

- a) considerar que cada questão fará parte do delineamento do objeto e lhe dará forma e conteúdo: a qualidade da educação e sua relação com a avaliação da escola de ensino fundamental
- b) permitir ampliar e aprofundar a comunicação sobre:
 - O que seria uma escola de qualidade
 - O conhecimento do Projeto Pedagógico da escola
 - As atividades educacionais realizadas na escola que motivaram a procura por vaga
 - Os aspectos positivos e negativos da escola
 - A participação na vida da escola
- c) contribuir para fazer emergir o ponto de vista / juízos de valor dos pais sobre alguns referenciais de avaliação das escolas que apareceram nas respostas ao questionário: o pedagógico – ou ‘qualidade acadêmica’; a localização; o clima institucional; as referências