

## 2.

### **As pesquisas sobre escolha de escola e qualidade do ensino**

Este capítulo tem como objetivo destacar importantes pesquisas que vem sendo desenvolvidas no campo da Educação sobre a temática “escolha de escola” e “qualidade do ensino”. As pesquisas apresentadas a seguir compuseram a base teórica deste trabalho.

#### 2.1

##### **Escolha de estabelecimento de ensino**

A escolha de escolas privadas pelas camadas populares é uma prática frequente na realidade brasileira, embora o tema seja ainda pouco explorado pelos pesquisadores do campo da Educação. Pode-se conjecturar que adoção de instituições privadas por indivíduos da classe trabalhadora ocorre devido a um conjunto de razões, entre elas a representação negativa da escola pública (BRANDÃO, 1986), incentivo à expansão do setor privado (OLIVEIRA, 2009), e o aumento do poder aquisitivo das classes médias e baixas e setores populares (NERI, 2010).

A regulamentação de políticas de escolha de escola, embora não seja um fenômeno difundido na realidade brasileira é bastante frequente em países europeus e americanos, tais como Reino Unido, Estados Unidos e Chile. Ambos os movimentos, a opção por escolas privadas e as políticas de escolha de escola, tem relação com duas questões mais gerais: a assimetria educacional gerada pela desigualdade social que assola diversas partes do mundo e o avanço do “privado” e das lógicas de mercado face à insatisfação com o serviço público prestado pelo Estado. Portanto, esse é um debate de escala global.

A questão da escolha do estabelecimento de ensino é complexa, e precisa ser relativizada visto que, a palavra escolha denota desejo e livre iniciativa. No entanto, para que haja o desejo é necessário que antes exista o conhecimento das possíveis opções, e em havendo o conhecimento das opções, ainda é necessário que haja a oportunidade real de distinção e eleição entre elas.

Autores como Marcio da Costa, Maria Alice Nogueira e Fátima Alves, têm trabalhado com a questão da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. Costa (2009; 2010; 2011) estuda o campo das hierarquias entre e intra-escolares nas instituições públicas brasileiras ditas “comuns” e Nogueira (1998) faz uma importante revisão dos trabalhos consagrados sobre o tema no contexto internacional, traz um série de elementos do debate inglês e francês em torno da “School Choise” ou “Choix de l’établissement”, como são chamadas as políticas de escolha de escola nesses países. Mais recentemente, junto com colaboradores, a autora relaciona a escolha do estabelecimento de ensino a perfis familiares (2011).

No artigo “*Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações?*” Alves (2010) estabelece algumas relações entre estratificação educacional e residencial e os processos de escolhas familiares de estabelecimentos escolares no Rio de Janeiro.

Em “*A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias*”, Nogueira (1998) resume quatro importantes trabalhos realizados no campo da escolha do estabelecimento de ensino: A pesquisa de Ball, Gewirtz e Bowe na Inglaterra; o estudo de François Héran na França; o trabalho de Langouet e Leger com base em dados estatísticos de uma pesquisa longitudinal e pesquisas realizadas pelo sociólogo francês Robert Ballion, especialista no tema da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias.

Nogueira (1998) cita uma classificação muito interessante, feita pelos autores Ball, Gewirtz e Bowe sobre os tipos familiares por escolhas de estabelecimentos de ensino. Segundo eles os “priveleged” ou “skilled choosers” compõem o grupo de pais com uma propensão maior a escolha, profissionais liberais e de classe média, uma vez que possuem recursos culturais que os habilitam a “decodificar o sistema escolar”. Este grupo de pais se subdividiria em dois: os objetivos, os quais enfocariam suas escolhas nos resultados acadêmicos e nas possibilidades de aprovação em concursos e os subjetivos, os quais estariam preocupados com o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do educando.

Os “*semi-skilled choosers*” constituiriam um grupo mais heterogêneo quanto à ocupação e com uma forte inclinação para a escolha, porém com pouca

capacidade para tal devido ao parco conhecimento a respeito do funcionamento de sistema de ensino. Este grupo até consegue realizar suas escolhas e justificá-las, porém sem o refinamento do primeiro grupo; suas decisões seriam baseadas nas opiniões alheias e seus critérios de escolha seriam objetivos e seguros, atribuindo grande valor aos rumores e à reputação do estabelecimento.

O grupo “*disconnected choosers*” é composto por pais da classe operária em geral com baixo nível de instrução. “Pouco inclinados a escolher e a participar da escolha como consumidores de educação” eles detêm pouco ou nenhum conhecimento do mercado escolar. Portanto, sua escolha é baseada em critérios objetivos de necessidade como distância da residência, facilidade de locomoção e transporte, segurança e custo. De acordo com os autores, “essas famílias exprimem o desejo de uma ‘boa’ educação para os filhos na escola do bairro, e não manifestam a intenção de procurar isso em outros lugares.” (NOGUEIRA 1998, p.46)

Segundo Nogueira (1998) Ball, Gewirtz e Bowe chegam à conclusão de que a escolha do estabelecimento é correlacionada com a posição sociocultural da família e que nos países afetados pelas políticas educacionais neoliberais a escolarização voltou a ser colocada como um bem privado. Portanto, para os autores, a escolha do estabelecimento constitui o novo e maior fator de manutenção e fortalecimento das desigualdades de oportunidades educacionais. (p.47)

Nogueira ainda relata uma pesquisa realizada pelo sociólogo F. Herán e por C. Gissot, com base no estudo sobre as práticas educativas na França realizado em 1992 pelo Institut National de La Statistique ET des Études Économiques (INSEE) e o Institut National d’Études Démographiques (INED), pioneiro no assunto nesse país. A pesquisa trata de questões como as despesas das famílias com educação, o tempo dedicado ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos, a comunicação com os professores e com a escola.

Desse trabalho, Nogueira destaca que, na sociedade francesa há três opções para os pais na escolha do estabelecimento de ensino de seus filhos: “escola particular”, “escola pública escolhida” e “escola pública aceita”, classificando as

duas primeiras como escolhas ativas e a segunda como escolha passiva. Ao verificar que cabe aos grupos mais favorecidos a escolha ativa, na busca pelo “melhor” para seus filhos, revelando que a escolha varia de acordo com o grupo social, vê-se a reprodução das desigualdades sociais e hierarquias no campo das escolhas. “Há, portanto uma ‘hierarquia social das escolhas’ que distingue uma *‘minorité choisissante’* de uma maioria — geralmente composta pelas famílias dos meios populares — ‘para quem a livre escolha da escola permanece largamente teórica’.” (HÉLAN, 1996, p. 7 apud NOGUEIRA, 1998, p.48).

O terceiro estudo é uma pesquisa longitudinal realizada pelo Ministério da Educação Francês a partir de 1972. Nogueira (1998) expõe que os autores Languouet e Leger pesquisaram a distribuição da população francesa nas redes de ensino, pública e privada, em especial o movimento de mudança de uma para outra. De acordo com Nogueira, como no estudo de Ball, Gewirtz e Bowe, os autores

*“atribuem à influência das idéias neoliberais a efervescência atual, na França, dos debates em torno do direito das famílias de escolher o tipo de escolarização que desejam para os filhos, do papel do mercado e da concorrência entre os estabelecimentos na democratização do ensino, da avaliação do rendimento dos diferentes tipos de estabelecimento.” (NOGUEIRA, 1998, p.49)*

Languouet e Leger utilizam o conceito de estratégia, entendendo que estas seriam respostas prováveis dos indivíduos de acordo com suas “predisposições adquiridas no meio social de origem”. E que, portanto, as estratégias seriam desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Tanto mais abastado social e culturalmente falando “maior” e “melhor” seriam suas estratégias.

Com esse estudo, Nogueira destaca três tipos de estratégias: o “evitamento”, o qual consistiria na prática de evitar estabelecimentos situados em bairros populares; as estratégias ditas “preventivas”, de mudanças de um estabelecimento de alto nível de exigência para outro mais tolerante, quando emerge o perigo da reprovação ou baixo desempenho; “de distinção”, manutenção de filhos em estabelecimentos seletivos e prestigiosos.

Segundo Nogueira, esses trabalhos chegam à conclusão de que *“um novo tipo de relação está se instaurando entre as famílias e a instituição escolar”*. Tais

pesquisas, entretanto, divergem quanto às hipóteses da origem das condutas familiares de escolha de escola, para alguns autores as estratégias estariam ligadas a “*estratégias de classe*” enquanto para determinados pesquisadores, são “*estratégias individuais de consumo*”. (NOGUEIRA, 1998, p.54)

Há ainda em comum nos trabalhos a percepção de que tanto mais abastados os pais em termos de capital cultural e social, tanto “mais adequadas” as escolhas das escolas.

Sem invalidar a importância de tais estudos e a similaridade desse panorama internacional com alguns aspectos da realidade brasileira, é possível que o caso da opção por escolas privadas para setores populares aponte para uma iniciativa fortemente marcada por estratégias de classe e individuais calculadas conscientemente dentro do nível de possibilidades financeiras do grupo. Em outras palavras, a passividade da classe trabalhadora apresentada pelos estudos pode não ser condizente com a realidade brasileira. É possível que esse segmento faça opções tão cuidadosas quanto às das classes mais altas, guardando os constrangimentos de natureza financeira e informacional que implicam na escolha.

Optar por uma escola privada, dentre a diversidade de escolas desse tipo (LELIS, 2007) e mesmo entre as opções de instituições públicas (COSTA, 2010) não aparenta ser uma decisão simples ou tão pouco superficial. A opção pode ser ainda mais complexa dada as condições materiais de vida, quando se tem que escolher, por exemplo, entre necessidades básicas do cotidiano e um projeto (ou investimento) educativo a longo prazo.

## 2.2

### Qualidade de ensino

Dada a recorrência da temática qualidade de ensino nas respostas das famílias sobre escolha de escola (COSTA, 2011; FELIPE, 2010; ALVES, 2008;) é importante trazer alguns autores que vem trabalhando com a ideia de qualidade de ensino, identificando em que medida eles se aproximam ou se distanciam das

concepções das famílias sobre o ensino que desejam para sua prole ao escolher uma instituição escolar para a mesma.

Nos últimos anos, após a universalização do Ensino Fundamental, a demanda pela qualidade de ensino tornou essa temática altamente relevante para a sociedade brasileira. Em torno dela giram questões como avaliação educacional, responsabilização e formação docente.

Segundo Araújo e Oliveira (2005) qualidade é *“uma palavra polissêmica, [...] tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.”* (p.7) Nessa mesma direção Dourado e Oliveira (2009) apontam que

*“(...) qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às **demandas e exigências sociais** de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual (p. 203, ‘grifo meu’)*

Portanto, ao pesquisar a temática “qualidade de ensino” é preciso definir previamente em qual sentido será abordada, e contextualizá-la. Dourado e Oliveira sinalizam ainda, que

*“a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve **dimensões extra e intraescolares** e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 205, ‘grifo meu’)*

Oliveira e Araújo consideram que chegar a uma definição do que seja qualidade de ensino é uma tarefa muito árdua, mesmo para os especialistas, contudo, sinalizam a necessidade de *“refletir sobre a formulação de um padrão de qualidade que seja a um tempo compreensível à população e exigível judicialmente.”* (2005, p.6). Afinal, a carta constitucional de 1988, em seu artigo

211, parágrafo primeiro e 212, parágrafo terceiro, prevê a existência de um “padrão de qualidade”, sem, contudo, defini-lo claramente:

*“A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, [...] de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 - Art. 211 § 1º)*

*“A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.” (Art. 211 § 3º)*

Os autores fundamentam sua análise a respeito da temática afirmando que

*“(...) no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”. (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005, p.7)*

Mediante a baixa oferta de vagas a qualidade da educação não poderia ser plenamente verificada, visto que, o acesso à educação escolar era limitado àqueles que pouco dependiam dela para aprender. A instituição escolar atendia apenas grupos privilegiados. Oliveira e Araújo afirmam que até os anos 80, *“a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.”* (2005, p.7) Para eles *“os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas”.* (2005, p.9)

A expansão da oferta de vagas impactou significativamente a qualidade de ensino, pois, o aumento do número de vagas, extensivo aos menos favorecidos, não foi acompanhado de uma preparação da escola para o recebimento dessa população. Ocasinou-se, então, um congestionamento no fluxo escolar decorrente do fenômeno da evasão e da repetência. E assim, erigiu-se um segundo indicador de qualidade, a relação entre o número de concluintes e o número de matriculados, como índice de progresso ou fracasso escolar.

*“(...) apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira.” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p.10)*

Na tentativa de perseguir a qualidade do ensino foram adotadas medidas de correção de fluxo, como os programas de aceleração, progressão continuada e os ciclos de alfabetização entre outros. Contudo, com a incidência de alunos progredindo no sistema educacional sem obter o êxito da aprendizagem e da conclusão, tornou-se evidente que as perspectivas de qualidade de ensino ainda estavam distantes de serem atingidas. Para Oliveira e Araújo, apesar de tais medidas evitarem os mecanismos internos de seletividade escolar, seu impacto repercute muito mais *“nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema”* da qualidade de ensino. (2005, p.11)

De acordo com Franco, Alves e Bonamino *“o debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo”* (2007, p. 990). Ainda na década de 80, como fruto de uma tendência global veio à tona a necessidade de se instaurar um sistema de avaliação que permitisse acompanhar a qualidade do ensino, contudo, tal ideal só foi amplamente disseminado no Brasil após os anos 90 com a lei 9394/96, que em seu art. 9º inciso VI, determina a criação de sistemas nacionais de avaliação do ensino *“objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”* como garantia de proporcionar a todos uma base nacional comum de conhecimento. Nesse caso a qualidade está claramente relacionada ao desempenho em avaliações nacionais.

Oliveira e Araújo (2005) argumentam que a emergência da palavra qualidade no contexto brasileiro, surgiu em substituição à palavra *“democratização”*, qualidade, no sentido que vem sendo empregada, se assemelha muito à lógica empresarial e expressa a relação de controle de maior produtividade por menor custo. Contudo, os autores não invalidam a importância do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e realização de avaliações em larga escala para acompanhamento dos mesmos.



Em 2007, com intuito de avaliar a qualidade da educação foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um importante índice constituído pela relação entre o desempenho e o fluxo escolar. Portanto, no IDEB está subjacente que qualidade de ensino significa a aprendizagem do aluno dentro de um tempo previsto para que ela aconteça, ou seja, sem reprovações.

As avaliações em larga escala indicam uma preocupação com a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, tais avaliações centradas no desempenho parecem não ser as únicas a mensurar ou inferir o que seja a qualidade do ensino. A literatura aponta que são vários os fatores, além do desempenho escolar, que compõem indicadores de qualidade de ensino. Os estudos sobre escolas eficazes, por exemplo, demonstram que recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica são fatores associados à eficácia escolar. (FRANCO e ALVES, 2008)

Para Dourado e Oliveira (2009) a qualidade da educação está relacionada à dimensão, intra e extraescolar. Para os autores, fatores como a auto-estima dos alunos; garantia da promoção; formação sólida, crítica, ética e solidária são fundamentais para lograr a qualidade de ensino. Esses autores ainda têm como primordiais para o estabelecimento da qualidade, as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário; o financiamento público; a estrutura e as características do ambiente escolar e das instalações; os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor; a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e a necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira para o corpo docente.

### 2.3

#### **Camadas populares, escolha de escola e qualidade de ensino**

Se por um lado, a literatura acadêmica apresenta concepções diversas sobre qualidade de ensino, as quais envolvem um arcabouço teórico embasado em diferentes referenciais de análise, é interessante pensar a respeito das representações que a sociedade faz da escola, mais especificamente, as

expectativas que os pais têm em relação aos processos de escolarização de seus filhos, as imagens de qualidade de ensino dos pais ao matricularem seus filhos em escolas públicas ou privadas.

Fatores como renda e classe social ainda são determinantes na trajetória escolar do brasileiro, compondo um sistema de ensino dual e excludente. Um dos aspectos integrantes e promotores dessa heterogeneidade é a convivência do sistema público e privado nos municípios e estados da federação. (LDB, 9394/96)

Há uma crença na sociedade brasileira de que o ensino da escola privada é superior à escola pública. Para Brandão (1985) o “mito” da superioridade da escola particular em relação à pública se baseia no desempenho escolar dos alunos, sem levar em conta a influência da origem social.

*“Normalmente a incompetência institucional das escolas privadas é ocultada, porque boa parte da sua clientela não depende exclusivamente da escola para superar as dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem escolar. Família, professores e os mais diferentes atendimentos especializados são recursos passíveis de serem acionados sempre que necessários.” (Brandão, 1985 p.107)*

No entanto há hoje uma série de escolas privadas que recebem um público de baixa renda, o qual não difere do alunado da escola pública. Para Brandão (1985),

*“mesmo os segmentos não tão privilegiados, que acorrem às escolas particulares, tendem a absorver o mito do bom atendimento, e acolher com bons olhos a ‘preocupação destas escolas’ com ‘as deficiências’ de seus filhos, e assim tudo fazer, para não ver seu investimento inicial – pagar uma ‘boa escola’ – logrado!” (p.107)*

A suposição da superioridade da escola privada em relação à escola pública está pautada na pretensa homogeneidade tanto da escola pública quanto da privada. No entanto, uma série de pesquisas vem mostrando que o conjunto de escolas públicas e o conjunto de escolas privadas são bastante heterogêneos, ambos compostos por escolas com boa qualidade de ensino e por escolas que pouco contribuem para a aprendizagem dos alunos (FRANCO e ALVES, 2008).

Dentro da diversidade de escolas privadas, há um grupo de estabelecimentos frequentado pelas classes C, D e E, cuja mensalidade é mais baixa do que aquelas

escolas destinadas a atender a parcela financeiramente mais favorecida da sociedade. Para Lélis (2010):

*“... Os responsáveis acreditam que essas escolas contribuem para assegurar a aprendizagem dos conteúdos, bem como a obtenção de bons resultados no ENEM. Essa representação sugere que a intenção dos pais ao colocarem seus filhos nesse tipo de escola passa pela expectativa de carreira escolar longa, em que pesem os sacrifícios impostos por tal opção, já que o gasto médio com a mensalidade dos filhos gira em torno de R\$ 200,00 a R\$ 465,00 por mês, valores elevados para o estilo de vida dessas classes.” (p.7)*

Costa e Koslinski (2009) apontam, ainda, para os processos de escolha e de acesso escolar em um contexto o qual determinam “quase-mercado oculto”, observados os mecanismos de segmentação e hierarquia escolar no universo de escolas públicas ditas “comuns”.

*“Entre os amplos segmentos da população desprovida de meios de acesso a essas escolas de elites, podemos encontrar renhidas lutas pela oportunidade de aceder a uma oferta escolar considerada de qualidade superior às demais dentro o espectro das que é plausível aspirar.” (COSTA e KOSLINSKI, 2009, p.3)*

Diante da diversidade e desigualdade de oferta educacional nos propomos a pesquisar sobre os processos de escolha de escola das camadas populares e nova classe média, mapeando suas expectativas e concepções quanto ao ensino.