



André Luiz Regis de Oliveira

**Entre a escola e a família:
nuances de um (des)encontro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho

Co-orientadora: Prof^a. Fatima Cristina de Mendonça Alves

Rio de Janeiro
Abril de 2015



André Luiz Regis de Oliveira

**Entre a escola e a família:
nuances de um (des)encontro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Fatima Cristina de Mendonça Alves

Co-orientadora

Departamento de Educação – PUC-Chile

Prof^a. Maria Luiza Queiroz Canedo da Silva

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFRJ

Prof^a. Denise Berrenzo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

André Luiz Regis de Oliveira

Graduou-se em Pedagogia na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2011. Desde 2011 participa do Observatório Educação e Cidade da PUC-Rio, estudando temas na área de Políticas Educacionais, Qualidade da Educação e Avaliação.

Ficha Catalográfica

Oliveira, André Luiz Regis de

Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro / André Luiz Regis de Oliveira ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; co-orientadora: Fatima Cristina de Mendonça Alves. – 2015.

158 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Relação escola-família. 3. Responsabilidade. 4. Políticas de responsabilização. 5. Sociologia da educação. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Alves, Fatima Cristina de Mendonça. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Para aquela que foi mulher, mãe e avó, e que
mesmo em sua doença, compreendeu minhas
ausências, me incentivou e, acima de tudo me
amou em toda sua vida, minha avó
Flora Régis de Oliveira (*in memoriam*).

Agradecimentos

"Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha juntos é o começo da realidade" (Dom Quixote). São muitas as pessoas que junto comigo sonharam e tornaram esse momento realidade, com palavras de apoio e incentivo.

À minha família que esteve presente à sua maneira, me incentivando, compreendendo minhas ausências e mudanças de humor. Em especial minha mãe Maria de Fátima, meu irmão Douglas, minha tia Leny e meu tio Flavio.

À minha amada avó Flora Régis (*in memoriam*), que desde pequeno me incentivou e acreditou em meu potencial, muitas vezes fazendo esforços para que eu pudesse ter uma educação de qualidade.

Àqueles que se tornaram minha família, me acolhendo, me dando forças para não desistir e ânimo para prosseguir: Juliana Gomes e Lucio Signore.

À minha coorientadora Fátima Alves, que desde a graduação me incentivou, me instigou e, acima de tudo, acreditou em meu potencial. Pelo investimento em minha formação enquanto pessoa e pesquisador, um muito obrigado!

À minha orientadora Cynthia Paes de Carvalho, com quem pude contar nos momentos de desespero e que não me deixou desistir, e com quem também muito pude aprender a ampliar meus conhecimentos.

À professora Mariane Koslinski (UFRJ), pelas valiosas contribuições e indicações de leitura para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Adailda Gomes e Gicele Fisch, que com muito carinho e disponibilidade revisaram este trabalho, dando riquíssimas sugestões. Sem este apoio, eu não teria chegado até aqui.

À Adailda Gomes e Priscila Resinenti pela parceria acadêmica e, sobretudo, pela amizade pura e verdadeira, me encorajando sempre a seguir.

Aos meus amigos, com quem pude contar em diferentes momentos, demonstrando carinho, atenção, preocupação e me fizeram compreender o verdadeiro sentido da amizade, em especial Bete Ramos, Gicele Fisch, Harry Rosa, Karina Riehl e Thiago Bacalhau.

Aos companheiros dos grupos de pesquisa Observatório Educação e Cidade e GESQ, especialmente: Fátima Lima, Felipe Macedo e Juliana Gomes pelos esclarecimentos e disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

Aos colegas de minha turma de Mestrado, com quem pude trocar experiências e aprofundar discussões, especialmente: Juliana Gomes, Yrama Fernandes, Flavia Antunes.

Aos professores do Departamento de Educação, com quem aprendi mais do que conteúdos, mas a questionar e refletir sobre o papel de pesquisador. Desde o ingresso na graduação pude aprender muito a cada dia, seja através das leituras e desafios, mas também a partir do próprio exemplo de dedicação.

Ao professor Nelson do Valle e Silva (IESP/UERJ), pelos aprendizados construídos ao longo de dois semestres letivos, possibilitando um aprofundamento maior nos métodos quantitativos.

Ao professor Luiz Alberto Junior (UFRPE), pela leitura atenta e contribuições a este trabalho.

Às professoras da banca, Maria Luiza Canedo e Maria Ligia, pelo aceite, pela leitura atenta do trabalho e pelas contribuições.

Aos funcionários da Secretaria do Departamento de Educação, especialmente: Nancy, Geneci, Marnie e Eduardo, pela ajuda sempre valiosa.

À CAPES, CNPq, Observatório Educação e Cidade, FAPERJ e PUC-Rio pelo fomento à pesquisa e colaboração no meu aperfeiçoamento profissional.

Resumo

Oliveira, André Luiz Regis de; Paes de Carvalho, Cynthia. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro**. Rio de Janeiro, 2015. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Embora os estudos sobre família e sua relação com a escola não sejam recentes, a maneira como essa relação é abordada vem se reconfigurando ao longo das últimas décadas. O presente estudo busca traçar um panorama sobre a relação entre a escola e a família, analisando como esta temática surge no cenário educacional e vem ganhando cada vez mais visibilidade nos estudos sociológicos. As mudanças nessa relação estão inseridas em um cenário de transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, dentre elas a concepção de criança, as relações no interior das famílias e sua própria organização e, como consequência, a maneira como as famílias se relacionam com a escola. Observa-se também um crescente movimento de consolidação das políticas de avaliação e monitoramento que oferecem instrumentos para implementação de políticas de responsabilização. Combinando abordagens quantitativas e qualitativas (*survey* e grupos focais), a pesquisa discute a relação família e escola neste novo contexto de implementação de políticas de responsabilização, desenvolvidas a partir do ano de 2009 no Município do Rio de Janeiro, através de informações disponibilizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e complementadas com dados coletados junto a professores e diretores. Os resultados indicam que embora seja recorrente o discurso sobre os benefícios da relação de parceria a escola e a família – sobretudo para a aprendizagem e consequente longevidade escolar dos alunos – a relação ainda se encontra perpassada por efeitos perversos de uma pseudo integração colaborativa pautada em relações de poder assimétricas entre agentes escolares e famílias. Os diretores, de uma maneira geral, percebem uma aproximação da família com a escola nos últimos tempos, mas ainda predomina uma visão sobre os pais como desinteressados e distantes do processo educacional e pouco se fala em como reverter esse quadro. Outro aspecto que se mostrou presente foi a importância que o território exerce nas relações das famílias com a escola, visto que a cobrança dos pais se faz presente de maneira expressiva em

escolas que não estão próximas a favelas. A pesquisa mostra, ainda, que não basta que a família esteja na escola apenas como uma presença pontual para reuniões ou para tratar de assuntos de indisciplina e mau desempenho, mas se faz necessário potencializar sua participação transformando-a em compromisso, engajamento e, acima de tudo, corresponsabilização.

Palavras-chave

Relação escola-família; Políticas de responsabilização; Capital social baseado na família; Corresponsabilização.

Abstract

Oliveira, André Luiz Regis de; Paes de Carvalho, Cynthia (Advisor). **Between school and family: nuances of an (dis)encounter**. Rio de Janeiro, 2015. 158p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Although studies on family and its relationship with the school are not recent, the way this relationship is addressed has been reconfigured over recent decades. This study aims to give an overview on the relationship between school and family, analyzing how this issue emerges in the educational scene and has been gaining more visibility in sociological studies. The changes in this relationship are embedded in a social transformation scenario occurred in recent decades, among them the concept of children, relations within families and their own organization and, consequently, how the families relate to the school. There has also been a growing movement of consolidation of assessment and monitoring policies which provide instruments for implementing accountability policies. Combining quantitative and qualitative approaches (survey and focus groups), the research discusses the relationship between family and school in this new deployment context of accountability policies, developed from 2009 in the city of Rio de Janeiro, through information provided by the Ministry Education and Culture (MEC) through the National Institute of Educational Studies Teixeira (INEP) and supplemented with data collected from teachers and principals. The results indicate that although the discourse about the benefits of the partnership among school and Family is recurrent - especially for learning and consequent school longevity of students - the relationship is still permeated by perverse effects of a pseudo collaborative integration guided by relations of power asymmetric between school staff and families. The principals, in general, notice an approach of family and school in the recent times, but still predominates an insight about the parents as they were uninterested and distant from the educational process and little is said on how to revert this situation. Another aspect which turned out present was the importance that the territory has on relationships of families with school, since the charging of parents is present in a significant way in schools that are not near the slums. The research also shows that it is not enough families to be in school only as an occasional presence for

meetings or to address discipline and poor school performance issues, but it is necessary to enhance their participation transforming it into commitment, engagement and, above all, co-responsibilization.

Keywords

School-family relationship; Accountability policies; Social capital based on family; Co-responsibilization.

Sumário

1 Introdução.....	15
1.1. Apresentação.....	15
1.2. Revisão de Literatura.....	18
1.3. Metodologia	21
1.4. Referencial Teórico.....	22
1.5. Estrutura do trabalho.....	26
 2 Relação escola-família-escola: encontros e desencontros.....	29
2.1. Meandros históricos de uma relação	29
2.2. A família na perspectiva da Sociologia da Educação	32
2.3. Família e o processo de escolarização	41
2.4. A família chega à escola ou é a escola que vai até a família?	45
2.5. Modelos de participação da família na escola	49
2.5.1. Os pais e os conselhos escolares	52
2.5.2. Reunião de pais.....	54
2.5.3. O Projeto Político Pedagógico.....	56
 3 Accountability e cenário internacional.....	60
3.1. (Des)alinhamento de interesses: políticas de avaliação e reformas educacionais	60
3.2. <i>Accountability</i> como mecanismo de controle e o cenário internacional.....	62
3.2.1. A Inglaterra	62
3.2.2. Estados Unidos, " <i>uma nação em risco</i> "	63
3.2.2.1. Nenhuma Criança Deixada para Trás.....	63
3.2.2.2. Regulamentação do dever de casa: direito ou obrigação? ..	65
3.2.3. As avaliações de desempenho internacionais.....	67
3.3. América Latina, Brasil e a cultura de avaliação e responsabilização	70
3.3.1. A América Latina	70

3.3.2. Brasil	72
3.3.2.1. Políticas de avaliação e responsabilização.....	72
3.3.2.2. Do SAEB à Prova Brasil: avanços e desafios	76

4 O caso do Município do Rio de Janeiro: O Prêmio Anual de Desempenho e a família na escola 81

4.1. A Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (RMEMRJ)	81
4.2. Políticas de Responsabilização	84
4.3. Grupos Focais.....	89
4.3.1. Composição dos Grupos Focais.....	90
4.3.2. Coleta e análise dos dados	91
4.3.3. Resultados.....	93
4.3.3.1. Pressão da família em direção à escola	95
4.3.3.2. Pressão da escola em direção à família	100
4.4. Questionários.....	104
4.4.1. Coleta e análise dos dados	105
4.4.2. Resultados.....	107
4.4.2.1. O perfil das escolas estudadas	107
4.4.2.2. Respostas dos diretores	109

5 Um espaço aberto para reflexões e aprofundamentos 118

6 Referências Bibliográficas 123

7 Anexos 136

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 1: Distribuição de matrículas e escolas da RMEMRJ, por etapa de ensino	82
Tabela 2: Metas IDEB e IDERio para recebimento do Prêmio Anual de Desempenho	87
Tabela 3: Distribuição de falas, segundo grupos de abrangência ...	94
Tabela 4: Distribuição das escolas que responderam ao questionário, por CRE	107
Tabela 5: Distribuição das escolas, segundo segmentos ofertados	108
Tabela 6: Notas Padronizadas das escolas na Prova Brasil 2013 ..	108
Tabela 7: Porcentagem de pais com ensino médio ou superior, Prova Brasil 2011	109
Tabela 8: Resposta dos diretores sobre pressão recebida pela escola	111
Quadro 1: A Reconfiguração da Relação Escola-Família	31
Quadro 2: Uso dos resultados de avaliação em políticas de responsabilização	75

Lista de Gráficos, Figuras e Mapas

Gráfico 1: Conversa dos pais com os filhos sobre acontecimentos da escola	44
Gráfico 2: Resposta dos professores sobre concordância que problemas de aprendizagem se devem à falta de assistência das famílias	51
Gráfico 3: Composição do Conselho de Escola, segundo diretores	53
Gráfico 4: Frequência em Reunião de Pais, segundo declaração dos alunos	55
Gráfico 5: Distribuição das escolas segundo o desempenho médio em matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede	98
Gráfico 6: Frequência com que os pais são chamados à escola para tratar de assuntos diversos	112
Gráfico 7: Frequência com que atividades diversas são realizadas com pais	113
Figura 1: Conceito multidimensional da condição familiar	43
Figura 2: Nuvem de palavras referente ao PPP da Escola A	58
Figura 3: Nuvem de palavras referente ao PPP da Escola B	58
Figura 4: Nuvem de palavras referente ao PPP da Escola C	59
Figura 5: Modelo de placa com o resultado do IDEB para fixação na escola	85
Figura 6: Mapa conceitual da análise "família-escola"	92
Figura 7: Mapa conceitual da análise "escola-família"	93
Mapa 1: Distribuição geográfica das escolas da RMEMRJ	83
Mapa 2: Abrangência das Coordenadorias Regionais de Ensino ...	84

1

Introdução

1.1. Apresentação

O interesse pelo estudo dos temas relacionados à família tem início ainda na graduação em Pedagogia, com a minha inserção como bolsista de iniciação científica no projeto “Cidade, escola e família: estudos sobre desigualdades de oportunidades educacionais”, no qual questões de desigualdades educacionais, na perspectiva da cidade, da escola e da família e a complexa relação que existe entre elas foram abordadas e discutidas. A partir da inserção no grupo de pesquisa pude ter um contato mais estreito com a Sociologia da Educação e a Sociologia Urbana, áreas que me despertaram um interesse especial. Como desdobramento da pesquisa, apresentei, no XVIII Seminário de Iniciação Científica, realizado na PUC-Rio no ano de 2010, o trabalho intitulado “Perfil das famílias, contextos de moradia e escolha por estabelecimentos escolares: quais as relações?”, que analisou as variáveis familiares e de contexto de moradia associadas à chance de famílias de classes populares realizarem uma escolha diferenciada dos estabelecimentos de ensino para matricular seus filhos.

Ainda no grupo de pesquisa, tive a oportunidade de participar das etapas do processo de elaboração de um artigo apresentado na 33ª ANPED (realizada em Caxambu, em outubro de 2010), intitulado "Escolhas por estabelecimentos escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia" que, com base em modelos estatísticos de regressão logística estimou os efeitos de variáveis relacionadas ao capital cultural, econômico e social das famílias – escolaridade, acesso a redes sociais de informação sobre as escolas, posse de bens econômicos – , assim como os efeitos do contexto social da vizinhança, na chance de escolha de escolas com diferencial de qualidade.

A inserção posterior, no ano de 2011, no grupo de pesquisa Observatório Educação e Cidade, auxiliando no desenvolvimento de pesquisas relacionadas com a desigualdade de oportunidades educacionais também me fez ampliar e

aprofundar o conhecimento sobre esta temática. O grupo iniciava, no ano de 2011, o projeto intitulado: “Observatório Educação e Cidade: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro”. Tal grupo se configurou com um caráter interinstitucional (UFRJ, PUC-Rio e UERJ), tendo como temática central as desigualdades de oportunidades educacionais, os diferentes contextos e agentes atuantes nesse processo: o da cidade, o da escola e o da família. Neste contexto, me debrucei especificamente sobre o estudo das relações entre a escola e as famílias em seus diferentes aspectos, sobretudo a importância da família no processo de escolarização de seus filhos.

Com a finalidade de aprofundar as questões que emergiram nos debates, a proposta inicial do projeto de pesquisa de mestrado estava centrada em estudar dois tipos de políticas de responsabilização e as relações que se estabeleciam em dois grupamentos de escolas: o primeiro grupo estaria relacionado com o PDE-Escola¹ e teria em sua composição escolas muito semelhantes entre si (através do controle de variáveis socioeconômicas e geográficas) que, para atender as necessidades do projeto, divergiriam apenas pelo fato de terem sido incluídas ou não no programa, o que implica o recebimento ou não de verbas a serem aplicadas em um projeto de melhoria; o segundo grupo teria como eixo norteador o Prêmio Anual de Desempenho² e seria formado por escolas semelhantes entre si – também através do controle de variáveis socioeconômicas e geográficas –, em que a diferença essencial entre essas escolas estaria apenas no fato de um grupo ter recebido o prêmio e o outro não.

¹ O PDE-Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo, destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento (<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>). No período de 2008-2010, o PDE-Escola utilizou como referência o IDEB de 2005 e 2007, contemplando as escolas cujo IDEB 2005 foi igual ou inferior a 2,7 para Anos Iniciais e até 2,8 para Anos Finais e também aquelas cujo IDEB 2007 foi até 3,0 para Anos Iniciais e até 2,8 para Anos Finais. Em 2012, o programa englobou 13.347 escolas cujo IDEB 2009 foi igual ou inferior à média nacional (4,4 nos Anos Iniciais e 3,7 nos Anos Finais) e que não foram contempladas entre 2008 e 2010.

² O Prêmio Anual de Desempenho foi instituído no município do Rio de Janeiro através do Decreto nº 30860, de 1 de julho de 2009, com a finalidade de recompensar os servidores (professores, diretores, auxiliares e demais membros da equipe escolar) que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos. É concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos ímpares e, nos anos pares, com relação ao IDERio (RIO DE JANEIRO, 2009).

Para estimar o impacto causal das classificações sobre os resultados acadêmicos e sobre as políticas e práticas no interior das escolas, aproveitar-se-ia do fato de que estas são designadas em distintas categorias de acordo com sua posição em relação a um conjunto de pontos de corte, não arbitrários, definidos por diferentes instâncias governamentais, sendo o PDE-Escola no âmbito federal e o Prêmio Anual de Desempenho em nível municipal.

Entretanto, realizando um levantamento estatístico nas bases de dados disponibilizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verificou-se uma incongruência de informações entre as escolas que deveriam participar do programa e aquelas que, efetivamente, participaram do PDE-Escola no município do Rio de Janeiro. Desta maneira, optou-se por retirar do estudo o grupo referente ao PDE-Escola.

A segunda restrição na realização do projeto inicial foi em decorrência da limitação temporal. Após a definição das escolas que iriam compor a amostra de estudo, foram divulgados os dados individuais de cada escola na Prova Brasil 2013 (em agosto de 2014) e, portanto, as escolas já tinham conhecimento se receberiam ou não o Prêmio referente àquele ano, ou seja, manter a mesma amostra poderia causar um viés na pesquisa, visto que uma escola que recebeu a bonificação no ano anterior poderia não ter recebido no ano corrente e vice-versa. Outro ponto a ser salientado é que como as notas foram divulgadas apenas de maneira individual para cada escola, não seria possível, de imediato, a construção de uma nova amostra para a aplicação dos questionários e realização das entrevistas³.

Desta forma, diante deste balizamento e assumindo os limites da pesquisa, optou-se por analisar as transcrições dos grupos focais realizados pelo Observatório Educação e Cidade com a finalidade de captar as percepções de professores e diretores sobre políticas de avaliação e sua implicação na relação escola-família e, de maneira complementar, foi aplicado um questionário *online* para diretores que participaram do curso sobre "Compreensão e uso de indicadores educacionais", oferecido pelo mesmo grupo de pesquisa. Tais

³ Os microdados com as informações referentes à Prova Brasil 2013 foram divulgados apenas em dezembro de 2014 e, mesmo assim, com incongruência de informações e logo foram retiradas do portal do INEP.

procedimentos serão detalhados na parte específica sobre a metodologia e ao longo dos capítulos.

1.2. Revisão de Literatura

Com a finalidade de atender as demandas do presente trabalho, buscou-se uma bibliografia que abordasse duas perspectivas sobre a relação escola-família. A primeira aborda essa relação nos seus mecanismos, limites e possibilidades de interação, tanto na literatura nacional, com trabalhos mais recorrentes a partir do final da década de 1990, quanto internacional que já possui maior tradição nesse campo de estudo. A segunda engloba a questão da política educacional, em termos de como o resultado das avaliações foi/está sendo apropriado e implementado pelas escolas com a finalidade de reverter o desempenho educacional, citando como exemplo, as políticas de responsabilização que premiam escolas e suas equipes pelo cumprimento de metas.

O trabalho de revisão de literatura constitui-se como um importante elemento na construção de um trabalho acadêmico, já que “ilumina o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 1992, p.54). Assim, durante o processo de levantamento bibliográfico buscou-se trabalhos que pudessem contribuir para o desenho da pesquisa, bem como auxiliar na compreensão das diferentes categorias de análise que serão utilizadas.

A propagação de temas relacionados à mobilidade e maior igualdade social no campo da sociologia da educação surgiu a partir da segunda Guerra Mundial, quando valores igualitários eram reivindicados frente à crescentes conflitos sociais e o anseio por igualdade de oportunidades educacionais se intensificou (NOGUEIRA, 1990).

Tem-se, então, ênfase em um processo de investigação das questões tangentes às desigualdades educacionais e à democratização do ensino, enquanto que temas relacionados à família e a sociologia da família são abordados apenas sob uma orientação funcionalista. Uma abordagem mais específica acerca da família só começa a ser estudada mais diretamente a partir da segunda metade da década de setenta,

[...] quando as correntes marxistas começam a se preocupar com a inexistência de uma teoria da população, [e] o interesse pelo tema da família surge nos estudos sobre as estratégias de sobrevivência das camadas populares e a reprodução do trabalhador. (BRUSCHINI, 1989, p. 6).

Na década de 1960 foram realizadas três grandes pesquisas com o objetivo de um melhor entendimento das relações que se estabelecem entre escola e sociedade. A primeira geração de estudos, com base na mobilidade social, obteve conclusões pessimistas quanto à capacidade da escola de reverter as desigualdades socioeconômicas dos alunos, oriundas de suas famílias. A diferença existente no desempenho escolar dos alunos, mais do que uma decorrência de dons e aptidões individuais, seria o resultado de condições sociais e culturais que o aluno traz consigo ao entrar no ambiente escolar. Contrapondo-se a esta, uma segunda geração de pesquisas buscou compreender o efeito das oportunidades escolares, através do desempenho escolar, para demonstrar que a “escola faz diferença”, podendo alcançar maior eficácia e equidade de resultados (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2009).

Conjugando a sociologia urbana e a sociologia da educação, surge uma terceira geração que foca, além da família e da escola, a organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais.

Nos diferentes níveis da estrutura social, diversas oportunidades educacionais são oferecidas, as quais são aproveitadas de maneira diferenciada pelos sujeitos em decorrência de seus recursos individuais, os quais são apresentados por Bourdieu como capitais econômico, cultural e social (VALLE E SILVA, 2003).

Caminhando nessa direção, encontra-se na literatura nacional um amplo desenvolvimento de pesquisas recentes que tratam a temática da relação família-escola, tendo destaque a escolha por estabelecimento de ensino (ALVES, FISCH & REGIS, 2010; COSTA, 2010; COSTA, PRADO & ROSISTOLATO, 2012; RESENDE, NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2011), critérios de seleção por parte de escolas (BRUEL & BARTHOLO, 2012; COSTA & KOSLINSKI, 2012), articulação dos diferentes tipos de capitais operacionalizados com a finalidade de promover uma educação de qualidade (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002; SOARES & COLLARES, 2006), características de famílias educógenas (NOGUEIRA & AGUIAR, 2007; ROSA & LORDÊLO, 2009) e outras temáticas

de caráter mais estrutural no sentido de padrões e comportamentos das famílias de diferentes origens sociais. Contudo, no que se refere à relação escola-família como um elemento que pode proporcionar uma melhora no desempenho dos alunos, e consequente elevação da qualidade educacional, ainda se encontram lacunas na produção de conhecimento.

Soares & Andrade (2006) destacam que na literatura educacional os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno podem ser categorizados em três grandes grupos: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno. Estudos que investigam esses fatores são relevantes para o entendimento da dinâmica e dos determinantes do processo educacional, e podem vir a contribuir para a formulação de políticas públicas educacionais baseadas em evidências. Contudo, não basta estudar os fatores familiares sem levar em consideração a relação que as famílias estabelecem com a escola e com o processo de escolarização. No Brasil, a maioria dos estudos tem centrado suas análises no impacto dos fatores familiares nos resultados educacionais, relegando a segundo plano os demais aspectos da relação entre estes dois agentes (RIANI & RIOS NETO, 2008).

O estudo de escolas eficazes, em âmbito nacional, tem se concentrado basicamente em cinco vertentes, conforme apontado por Alves & Franco (2008): recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica. No entanto, pouco investimento de pesquisa tem sido feito sobre a parceria casa-escola, ou seja, o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos, apontado pela literatura internacional como uma das características-chave das escolas eficazes (CANEDO, 2013; SAMMONS, 2008).

Na literatura internacional, essa temática já estava presente desde a década de 1950 com os trabalhos de Fraser (1959) e Floud, Halsey & Martin (1956), que investigaram, ainda que de maneira exploratória, a importância da família no processo de escolarização de seus filhos.

O estudo de Dusi (2012) apresenta e discute os resultados de uma análise teórica realizada com base na literatura internacional relativa à investigação sobre a relação escola-família, com particular atenção para a situação dos diferentes países europeus, destacando que esta é uma relação complexa, que perpassa diferentes esferas sociais: macro (social), intermediário (institucional) e micro (relacional).

Reynolds & Teddlie (2008) apontam diversos estudos que mostram a relação entre escola e família como sendo uma relação positivamente produtiva ao processo de ensino aprendizagem, de maneira que devem ser analisados em sua especificidade. Apesar dos fortes indícios dessa relação benéfica entre estas duas instituições (família e escola), os autores também apresentam estudos que são mais cautelosos na análise, destacando que se faz necessário considerar, ainda, uma abundância de fatores sociais e contextuais. Embora os mesmos autores realizem, ainda, um levantamento de pesquisas que não conseguiram encontrar o envolvimento dos pais como uma relação que resulta em ganhos positivos nas escolas consideradas eficazes, são categóricos ao afirmar que há um volume muito maior de produções acadêmicas que evidenciam o efeito positivo e experiências bem sucedidas de relação escola-família em prol do aprendizado do aluno.

Em estudo realizado por Sammons (2008) encontramos que, segundo os professores de escolas menos eficazes, o baixo desempenho dos alunos é decorrente da falta de interesse dos pais, enquanto nos estabelecimentos mais eficazes e com alunos semelhantes aos anteriores, há uma percepção dos agentes escolares sobre o interesse dos pais pelas questões relacionadas à escolarização dos filhos.

Embora as estruturas organizacionais – através das quais o envolvimento dos pais estaria associado e influenciaria a eficácia escolar – não sejam muito claras ou fáceis de serem mensuradas, é inegável que o apoio e parceria entre pais e escola, com objetivos e expectativas comuns em relação aos alunos, resultam em um importante instrumento para a melhoria da qualidade de ensino e, de maneira direta ou indireta, para alcançar metas comuns (COLEMAN, 1994; MORTIMORE, 1993). Mais ainda, as escolas de sucesso provavelmente são aquelas "que não apenas 'envolvem' mas também apoiam e exigem coisas dos pais" (MACBEATH, 1994, p. 5 apud SAMMONS, 2008).

1.3. Metodologia

A escolha metodológica é um passo crucial no processo de pesquisa, de maneira que o presente trabalho articula dados quantitativos e qualitativos, considerando-os como duas abordagens que se complementam. Brandão (2010)

alerta para a superação da falsa dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos, destacando que:

[...] as oposições quantitativo x qualitativo, estrutura x história, questionários x entrevistas, micro x macro são falsas e respondem muito mais pela 'arrogância da ignorância' (Bourdieu, 1989, p. 25) do que pela adequação teórico-metodológica ao problema sob investigação. (pp. 229-230).

Neste sentido, lança-se mão de estratégias quantitativas: resultados de avaliações internacionais – PISA 2012 – e microdados de avaliações em larga escala nacionais – Prova Brasil 2011 – e questionário *online* aplicado à diretores da rede municipal do Município Rio de Janeiro e qualitativas: grupos focais realizados com professores e diretores dessa mesma rede.

Cabe ressaltar que, no que diz respeito aos dados de levantamentos nacionais, além dos dados da Prova Brasil, foram aplicados questionários a gestores que participaram do Curso "Compreensão e uso de indicadores educacionais", oferecido pelo Observatório Educação e Cidade, que tinha como objetivo proporcionar aos integrantes de equipes de gestão escolar de redes públicas de ensino fundamental a aquisição de conhecimentos técnicos sobre os sistemas de informação educacionais brasileiros, seus possíveis usos e perspectivas.

Em veio complementar, foram analisadas transcrições de grupos focais realizados com diretores e professores da rede municipal do Município do Rio de Janeiro, também no âmbito do projeto do Observatório Educação e Cidade.

A metodologia mais específica, em seus pressupostos teóricos, será abordada e discutida ao longo dos demais capítulos.

1.4. Referencial Teórico

Têm crescido e se difundido em âmbitos nacional e internacional estudos sobre *accountability*⁴ enquanto campo de investigação e um espaço de atuação e discussões, tanto na área de políticas públicas, quanto na área acadêmica.

⁴ Políticas públicas de responsabilização que estabelecem tanto o dever da administração pública de prestar contas à sociedade, como o direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos. "A sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua

As políticas de *accountability*, também chamadas de políticas de responsabilização, estão atreladas com uma divulgação e ampliação das políticas de avaliação, que têm se intensificado. Tal fato pode ser considerado um grande avanço, visto que são indícios que nos permitem verificar como se apresenta a educação no Brasil, tanto em termos nacionais, como regionais. A avaliação passa a ser encarada, desta maneira, como “um termômetro; o termômetro não evita a doença. Ele evidencia o problema, mas não é o remédio” (BIZZO apud RIBEIRO, 2013).

Apesar das contribuições que as políticas de responsabilização podem oferecer, é importante salientar limites e possíveis efeitos colaterais que essas políticas podem apresentar. Bonamino & Sousa (2012); Brooke (2013a); Brooke & Cunha (2011); Setubal (2010) destacam alguns elementos que merecem atenção:

- Risco de falsear os dados da avaliação;
- Estreitamento do currículo, com sua limitação ao conteúdo da prova;
- Ensino voltado para a preparação para os testes, como uma espécie de treinamento;
- Retenção ou progressão de alunos entre as séries que não são avaliadas.

O debate sobre os limites e possibilidades das políticas de *accountability* é complexo e não pode ser aprofundado aqui, mas vale nos questionarmos até que ponto estas políticas têm gerado equidade ou ampliado e intensificado desigualdades.

Neste sentido, o presente estudo está visa entender como, a partir da implementação da política do Prêmio Anual de Desempenho, instituída no ano de 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, as escolas modificaram ou mantiveram seu modo de relacionamento com a família, tanto do ponto de vista de uma possível relação de parceria, quanto em termos de possíveis movimentos de pressão, na direção da escola em relação em família, mas também da família em direção à escola. Além disso, também se analisará se as famílias exerceram algum tipo de pressão em relação às escolas, sobretudo a partir da

execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado” (BRASIL, 2007, p. 11).

promulgação do decreto nº 34121 de 12 de julho de 2011, que dispõe sobre a obrigatoriedade de divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e/ou do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro – IDERio, nos estabelecimentos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O objetivo é investigar como ocorre a relação entre escola e família no processo de execução dessa política, considerando duas perspectivas: (i) a relação entre escola e família não se modifica, seja pela inexistência dessa relação ou pela manutenção de uma relação que poderia ser qualificada como boa; (ii) a relação entre família e escola é modificada de maneira positiva (intensificação dessa relação) ou negativa (distanciamento).

Diante desta análise, também se buscou conhecer os enfoques dados pelos estabelecimentos de ensino estudados às práticas de avaliação e melhora, podendo ser global (melhora de todos os alunos nos diferentes aspectos), ou particular (com ênfase na aprendizagem e no fluxo).

Consideramos o conceito de *accountability* social, buscando compreender se é operacionalizado da família em relação à escola, no sentido de pressão exercida por parte da família para o melhoramento, ou da escola em relação à família, como uma estratégia para alcançar as metas estabelecidas e, conseqüentemente, os membros da escola receberem a bonificação.

Em sua tese de doutoramento, Koslinski (2007) apresenta a distinção entre duas formas de *accountability*: a vertical, exercida fundamentalmente através do voto; e a horizontal, que depende da existência de agências estatais que estão habilitadas legalmente para tomar diferentes tipos de sanções dentro do Estado. De maneira complementar, a autora apresenta o conceito de *accountability* social, característico das sociedades modernas, como sendo:

[...] um mecanismo não eleitoral, ainda que vertical, de controle que repousa sobre as ações de um conjunto múltiplo de associações e movimentos de cidadãos e sobre os meios de comunicação, ações que visam expor atos ilícitos governamentais, trazendo novos temas na agenda pública, ou ativar a operação de agências horizontais (SMULOVITZ & PERUZZOTI, 2000, p. 150 apud KOSLINSKI, 2007, p. 61, tradução livre).

Ou seja, algo que está relacionado mais especificamente com a ação organizada da sociedade civil. Contudo, Koslinski (2007) alerta para o fato que, embora através da *accountability* social possam ser exercidos diferentes tipos de pressões em direção aos órgãos governamentais, não há uma regulamentação das

punições ou sanções que poderiam ser aplicadas àqueles que, de algum modo, foram flagrados no descumprimento de suas atribuições. No entanto, esta ausência de regulamentação não seria considerada um empecilho para a efetivação da pressão e responsabilização, que por sua vez pode assumir um caráter midiático e, embora não ocorra uma medida repressiva direta como perda de cargos, pode manchar a imagem e causar danos indiretos não mensuráveis.

Como ponto de partida sobre os diferentes tipos de *accountability*, Carrasqueira (2013a) propõe três questionamentos que divergem de acordo com o modelo utilizado: Quem controla? Como controla? E o que se controla?. Assim, a autora destaca, ainda, que:

[...] muitas vezes controles feitos por agentes diferentes sugerem resultados diferentes porque cada agente avalia uma esfera diferente da gestão pública – alguns agentes avaliam apenas se as políticas foram implementadas, outros avaliam os resultados das políticas ou se as políticas estão de acordo com os interesses públicos, por exemplo. Deste modo, o que é controlado – ou avaliado – e o resultado da avaliação pelo agente dependem da perspectiva teórica do agente a respeito do que é relevante ser avaliado. (CARRASQUEIRA, 2013, p.35).

No clássico livro "*Exit, voice, and loyalty*", Hirschman (1970) trata dos diferentes aparatos de responsabilização, destacando que mesmo as sociedades em que as instituições básicas são bem estruturadas e fundamentadas, elas estão sujeitas a ter um comportamento condicionado de acordo com o que se espera dos indivíduos.

Do ponto de vista econômico, *exit* pode ser entendido como o momento em que os clientes param de comprar os produtos da empresa e como consequência as receitas caem, a adesão diminui e a gestão é impulsionada a buscar caminhos e meios para corrigir as falhas que ocasionaram a saída. Por outro lado, *voice* se configura quando os clientes ou membros da empresa expressam sua insatisfação para a gestão ou outra autoridade à qual a gestão está subordinada, e como consequência a gestão busca e se aprofunda nas demandas em busca de possíveis soluções.

Desta forma, as questões que nortearam o trabalho de Hirschman (1970) estão delineadas com a finalidade de compreender: (i) em que condições a opção de saída prevalece em relação à de voz e vice-versa; (ii) qual seria, comparativamente, a eficiência das duas opções como mecanismos de melhoria; (iii) em quais situações as duas opções entram em jogo conjuntamente; e (iv) o

que as instituições poderiam oferecer para aperfeiçoar cada uma das opções enquanto mecanismos de recuperação.

Ainda que os mecanismos de *exit* e *voice* sejam apresentados como imitações de modelos econômicos e políticos, sua compreensão pode ser ampliada à organizações que possuem membros. A lógica por detrás deste mecanismo pode ser transportada para outros tipos de relações, não somente financeiras, mas também, por exemplo, a relação entre escola e famílias. Em tempos em que tem crescido o interesse pelo estudo de políticas de responsabilização, esse modelo nos oferece indícios de como a relação entre estas duas instituições (escola e família) pode se apresentar.

Castro (2008) trata da participação da sociedade civil elencando as recomendações para o início do século XXI presentes na Declaração de Cochabamba (2001), na VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PPE (PROMEDLAC VII), em que é apresentada a necessidade da estimulação da participação da família e de demais órgãos da sociedade nas questões específicas que perpassam a educação, fatores que são componentes de uma *accountability* social.

Desta maneira, estudar a relação escola-família, sob a égide de *accountability* social, se torna uma tarefa relevante e importante para compreender as diferentes nuances de encontros e desencontros que se estabelecem entre estas duas instituições.

1.5. Estrutura do trabalho

O presente trabalho tem por objetivo investigar como a temática da família aparece no contexto das políticas de avaliação e responsabilização no cenário mundial e, de maneira mais específica e aprofundada, no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). A investigação analisa em que medida a escola corresponsabiliza a família pela aprendizagem da criança e como, eventualmente, ocorre uma pressão por parte das famílias em direção à escola. Este objetivo desdobra-se nas seguintes questões de pesquisa:

1. Como a escola tem se aproximado das famílias?

2. A inserção da família no ambiente escolar seria, não só em termos de presença, mas também mobilização e comprometimento com o processo escolar em prol de alcançar resultados mais positivos, um caminho para se alcançar melhores resultados em avaliações padronizadas?
3. As políticas de responsabilização estão dando mais espaço para as famílias?
4. As políticas de responsabilização têm algum impacto na relação escola-família?

Como hipótese de pesquisa, tem-se que com o advento das políticas de responsabilização, principalmente as *high stakes*⁵, as escolas têm buscado se aproximar mais das famílias, inserindo-as na dinâmica do processo de escolarização e co-responsabilizando-as pelos resultados dos alunos.

Optou-se pela rede municipal do Município do Rio de Janeiro pelo fato desta possuir uma tradição recente no contexto da política de responsabilização, implementada a partir do ano de 2009, e por se configurar como a maior rede de ensino da América Latina.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No Capítulo 2, intitulado "Relação escola-família-escola: encontros e desencontros", é traçado um panorama dos estudos sobre família, atentando para o fato de que embora os estudos sobre família e sua relação com a escola não sejam recentes, a maneira como esta temática vem sendo desenvolvida ao longo dos tempos tem sofrido alterações. Neste capítulo será apresentado: um breve panorama histórico que contextualiza a relação escola-família e um aprofundamento de suas investigações Pós Segunda-guerra; o desenvolvimento do empirismo metodológico (décadas de 1950 e 1960) enquanto campos que mudaram o rumo das pesquisas em educação, trazendo para o debate relatórios e levantamentos no âmbito internacional que abordam o "pessimismo pedagógico"

⁵ Na literatura sobre o tema, quando as consequências das políticas de responsabilização são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou *de responsabilização branda*, por exemplo: devolução dos resultados para as escolas. Já *políticas de responsabilização forte* ou *high stakes*, contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas; nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (BONAMINO & SOUZA, 2012).

– Relatório Coleman (EUA - 1966), INED (França - 1970) e Plowden (Inglaterra - 1967), chegando aos dias atuais e as estratégias familiares relacionadas à escolarização e a problematização da relação escola-família como um jogo de poderes. Serão apresentados alguns gráficos que evidenciam aspectos da relação desencadeada entre famílias e escola na contemporaneidade para exemplificar os modelos que se configuram no cenário brasileiro.

O Capítulo 3 trata da relação escola-família no âmbito das políticas de *accountability* internacional, destacando como estas políticas têm ganhado vulto no cenário mundial, como as famílias se inserem, ou são inseridas, nesse contexto e como isso se reflete nas avaliações internacionais. Também é abordada a questão da melhoria da qualidade da educação, tema de longa data no cenário político educacional, e como este aspecto tem se consolidado internacionalmente. Chega-se, por fim, no terreno que foi preparado na América Latina, com especial destaque para o Brasil, para a implementação dessas políticas, seus avanços e desafios que ainda se fazem presentes.

No Capítulo 4 é analisado o caso do Município do Rio de Janeiro, com ênfase no Prêmio Anual de Desempenho e a presença da família na escola. Traça-se um perfil sobre a política de *accountability* no Município do Rio de Janeiro, começando pela fixação dos resultados do IDEB e, principalmente, Prêmio Anual de Desempenho, e os impactos dessas políticas na relação que a escola estabelece com as famílias.

O Capítulo 5, mais do que estabelecer um encerramento na discussão tratada ao longo do trabalho, visa introduzir uma interlocução e articulação entre os achados e caminhos que podem ser aprofundados.

2

Relação escola-família-escola: encontros e desencontros

Na verdade, embora seja inegável a importância da família como grupo socializador, outras agências sociais e até mesmo alguns espaços competem com ela, diuturnamente, e vão se tornando demasiadamente fortes na sociedade atual. Uns positivos e até desejáveis, outros, no mínimo, discutíveis (GOMES, 1994, p.60).

Embora a relação escola-família tenha sido abordada sob diferentes perspectivas ao longo dos tempos, é crescente o número de investigações e olhares (não apenas o olhar acadêmico) que se direcionam para este vínculo. O presente capítulo fará um breve percurso histórico sobre como estas duas instituições começaram a estabelecer laços e como estes foram se desenvolvendo ao longo do tempo, considerando as nuances dos avanços e desafios ainda presentes.

2.1.

Meandros históricos de uma relação

Para compreender os primórdios da relação escola-família em seus encontros e desencontros deve-se partir da premissa histórica de como estas duas instituições começaram a coexistir. A transmissão dos ofícios, que nos primórdios da sociedade se dava na esfera doméstica, através de uma transferência de saberes intergeracional, atualmente passa por instituições específicas, dentre elas e, principalmente, a escola.

Com o início do processo de escolarização, entendido como aprendizado na leitura e escrita, emerge também a relação entre escola e família. Embora a escolarização tenha se tornado universalizada apenas nos dias atuais – através de políticas de acesso – nos primórdios de sua concepção (enquanto instituição escolar) ficou voltada para o atendimento de uma minoria social e economicamente favorecida. A instituição escolar estabelecia, desta maneira, de forma clara e objetiva, a distinção de obrigações específicas da escola e da família, de maneira que as mudanças nas relações entre as duas instituições estão

inseridas em um contexto maior, ou seja, de reestruturação da sociedade, com alteração das relações sociais (SILVA, 2010).

Transformações conjunturais e estruturais na maneira de organização das sociedades exerceram influências na constituição e no modo de vida das famílias. Até a Idade Contemporânea prevalecia um modelo familiar patriarcal com tarefas e posições bem definidas do homem, da mulher e da criança. Com o advento da Idade Moderna, há uma reconfiguração desse modelo, seja pelos diferentes tipos de composição familiar⁶, seja pelas relações que se estabelecem e pelo papel e responsabilidade que cada um desempenha na família: as mães deixam de ser apenas donas de casa, os pais deixam de ocupar o posto de únicos provedores do lar e detentores de um poder de controle sobre os demais membros, os filhos deixam de ser considerados pequenos adultos; abre-se espaço para o diálogo e a convivência afetiva (ARIÈS, 1981; VARANI & SILVA, 2010).

Silva (2010) apresenta um quadro-síntese, Quadro 1, que retrata um resumo histórico de como a relação escola-família foi evoluindo com o passar dos séculos:

⁶ Uma reportagem publicada pelo Jornal O Globo *online* em 25 de agosto de 2012, trouxe em seu título “Pai, mãe e filhos” já não reinam mais nos lares. Na reportagem é destacado que, segundo o IBGE, a formação clássica ‘casal com filhos’ deixou de ser maioria no Brasil: representa 49,9% dos domicílios, enquanto outros tipos de famílias já somam 50,1%. (<http://oglobo.globo.com/economia/pai-mae-filhos-ja-nao-reinam-mais-nos-lares-5898477>).

Quadro 1: A Reconfiguração da Relação Escola-Família

Modernidade	Pós-Modernidade	Reconfiguração da Relação Escola-Família
<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade industrial - Estado-Nação - Papel regulador do Estado - Escola republicana e laica - Cidadania atribuída - Consolidação da escola de massas - Processo de nuclearização familiar - Direito à igualdade - Escola para todos - Relação Escola-Família: - Separação de funções e perspectiva do Pai Colaborador 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade pós-industrial - Papel regulador do mercado (globalização econômica) - Proliferação das identidades (diversidade cultural) - Cidadania reclamada - Crise da escola de massas - Novos tipos de famílias e processo de individualização social - Direito à diferença - Educação permanente e participada - Relação Escola-Família: Emergência do Pai-Parceiro 	<ul style="list-style-type: none"> Tensão entre: - Lógica do mercado/ comunidade - Cidadania atribuída/ reclamada - Direito à igualdade/diferença - Escola monocultural/ intercultural - Parentização docente/ docentização parental - Interesses de diferentes sectores dos pais - Distintas identidades jovens/ pais - Pai-Consumidor (lógica do mercado)/ Pai-Parceiro (afirmação das identidades)

Fonte: Silva, 2010, p.447

Como consequência, tais alterações no modelo familiar incidiram sobre a organização escolar. Nogueira (1998) destaca as mudanças ocorridas nas instituições escolares, mas também nas estruturas familiares e na maneira como os pais se relacionavam com a escola. No início do século XX, esta interação não ocorria com frequência e, quando acontecia, era mais em decorrência de questões normativas e disciplinares do que de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em si.

No início do século XX eram ainda muito incipientes os estudos que tratavam da relação escola-família. Até meados da primeira metade deste período, predominava não uma sociologia da educação e sim uma sociologia educacional, com escassas produções que abordavam a relação escola-família. Apenas no início da década de 1930 surge, nos Estados Unidos, uma obra emblemática de Willard Waller (1965 apud SILVA, 2010), que trata da tensão que se estabelece entre pais e professores chegando a afirmar que:

[...] pais e professores são inimigos naturais, predestinados cada um à derrota do outro. [...] As razões para essa inimizade, raramente admitidas, não são difíceis de se encontrar. [...] Os pais e os

professores querem fazer coisas diferentes com a criança (WALLER, 1965 apud Silva, 2010, p. 448).

Canedo (2013) faz um breve traçado cronológico sobre elementos da história republicana brasileira que exerceram influência nessa relação, dentre os quais se pode destacar: legitimação do discurso escolar; diferenciação da escola para ricos e para pobres; protagonismo da escola e função auxiliar da família; passagem para um modelo de ação conjunta entre as duas instituições.

Como se pode perceber, são muitas as transformações e suas consequências tanto para a família quanto para a escola e se faz necessário, portanto, entender como tais temas vêm sendo tratados sob uma perspectiva sociológica.

2.2.

A família na perspectiva da Sociologia da Educação

Estudos sobre família, enquanto categoria de análise e objeto de investigação da Sociologia da Educação, não são recentes, pois já nas décadas de 1950 e 1960 encontram-se trabalhos que abordam, embora com uma perspectiva de análise macroscópica, esta temática. Contudo, não se pode considerar que todos esses estudos seguissem a mesma linha, pois embora o tema geral fosse família, a maneira empírica e metodológica de abordagem se diferenciou ao longo dos tempos (NOGUEIRA, 2011).

Estudos pós-segunda guerra tinham foco na relação entre sistema escolar e estratificação social, e neste âmbito surgiam as análises macrosociais⁷ sobre a escola, visto que emergiram debates sobre temáticas de desigualdades educacionais e sobre a democratização do acesso à educação. Em relação à família, não se estudavam os mecanismos e dinâmicas internas desta instituição, reduzindo-a apenas a um pertencimento de classe (ibidem).

⁷ A (co)existência entre os aspectos macro e microsociais permanecem na atualidade. Para uma análise mais detalhada a cerca desta temática, verificar Brandão (2001), onde a tensão entre estas duas vertentes de estudo são analisadas. A autora destaca a necessidade de superação desse "antagonismo teórico-metodológico". Propõe uma articulação, pois, se por um lado a análise do todo não se configura pela compreensão das partes em si mesmas, por outro lado a análise das partes, em suas especificidades, não pode revelar o todo. Faz-se necessário observar, ainda, as relações que se estabelecem entre elas com a finalidade de "superar essas oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microsociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrosociais" (BRANDÃO, 2001, p. 156).

Nesse período prevalecia a ideia de que com o acesso massivo à educação a questão da desigualdade de oportunidades seria superada, pois a educação era vista, dentro da conjuntura social e econômica da época, como um agente promotor de mobilidade social⁸. Nesta lógica, a escola teria um papel de neutralidade e prevaleceriam os dons e aptidões do indivíduo que lhe permitiriam chegar, em termos educacionais e também na vida em sociedade, até onde suas capacidades intelectuais lhe permitissem. Os critérios de seleção, seriam, portanto, racionais e meritocráticos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Nogueira (1990) faz uma análise sobre o período conhecido como "*Les Trente Glorieuses*" referindo-se ao período de expansão econômica mundial em que houve considerável ampliação por demanda de mão-de-obra qualificada. Tem-se uma nova mudança conjuntural na sociedade, surgem novos processos competitivos nas economias dos países e a educação ganha centralidade e uma nova perspectiva diante da exigência de formação de um novo modelo de estudante. Este período ostentoso começa a entrar em colapso em meados da década de 1970 com diferentes fatores que abalaram a economia mundial, dentre eles a crise do petróleo.

Ainda nesse cenário do imediato pós-segunda guerra, o fenômeno conhecido como *baby boom*⁹ deve ser levado em consideração, pois o crescimento acelerado e desenfreado das taxas de natalidade causaria, em um futuro não muito distante, uma demanda por escolarização em massa aumentada, sobretudo a partir da década de 1950. Embora tal fator não deva ser considerado como a égide pela qual está fundamentado o processo de expansão ao acesso escolar, mas é, sem dúvidas, um dos fatores que deve ser considerado quando se analisa esta temática.

⁸ Nos diferentes níveis da estrutura social, diversas oportunidades ocupacionais são oferecidas, mas os indivíduos possuem potencialidades diferentes para aproveitá-las em decorrência dos recursos individuais. "Quanto mais alto o nível das posições consideradas, mais alto é o nível de recursos necessários para o acesso." (PASTORE, 1979, p.25). Mas existem também as barreiras estruturais, que fazem com que o tempo gasto na força de trabalho não seja o único fator para o ajuste das características individuais às exigidas pela profissão. A mobilidade é, então, uma combinação de recursos individuais com restrições estruturais. Para aprofundamento sobre a temática de mobilidade social sugere-se a leitura: PASTORE, J. Os Modelos explicativos da mobilidade social in: Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil, São Paulo: EDUSP, p. 15-27, 1979.

⁹ Período histórico pós-segunda guerra que se configurou pela explosão demográfica e que trouxe impacto para as diferentes esferas da sociedade.

Nas décadas de 1950 e 1960 a Sociologia da Educação se constitui enquanto um campo de investigação, sobretudo pela predominância do empirismo metodológico, perspectiva onde, através de metodologias quantitativas, buscavam-se fatores capazes de explicar a carência cultural dos menos favorecidos e obter vias compensatórias.

Os contextos que suscitaram o interesse nesse campo estão associados à expansão e universalização dos níveis educacionais nos diferentes contextos sociais, sobretudo na Europa e América do Norte, com ênfase em trabalhos desenvolvidos na França, Inglaterra e Estados Unidos. Esse período ficou caracterizado pelo pessimismo pedagógico, em que a família e o contexto sociocultural do indivíduo eram considerados como fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar das crianças. Do ponto de vista metodológico, eram analisadas variáveis contextuais (número de filhos, nível educacional dos pais, dentre outros) e socioeconômicas (renda, ocupação, etc.). Predominava, portanto, a concepção de que a escola nada poderia fazer para reverter essa situação com a qual o estudante já nela ingressava.

Estudos em diferentes países, encomendados e financiados pelo poder público, viam na família um elemento que poderia explicar e corroborar as desigualdades e destinos escolares. Mais do que dons e aptidões, a trajetória escolar do aluno estaria condicionada à sua origem social, de maneira que crianças cujas famílias possuem características mais favoráveis à educação e escolarização estariam mais propensas ao êxito escolar.

Na França, o INED (*Institut national d'études démographiques* – Instituto Nacional de Estudos Demográficos) faz na década de 1950 um levantamento demográfico educacional norteado pelo questionamento: quantos e quem são os estudantes pertencentes ao sistema educacional? Os resultados foram descrições estatísticas de variáveis escolares e contextuais, resultando em um estudo da "estratificação social das escolaridades" (Isambert-Jamati, 1974 apud NOGUEIRA, 1990).

Posteriormente o mesmo instituto realizou um de seus estudos mais relevantes: um estudo longitudinal realizado entre 1962 e 1972 com a finalidade de acompanhar a trajetória escolar de uma amostra representativa de 17.461 alunos. Os resultados encontrados foram: (i) alunos considerados excelentes pelos professores e que possuíam menos de 11 anos na quarta série eram mais propícios

a ter sucesso escolar; (ii) a região (urbana ou rural) onde o aluno vive exerce influência no desfecho educacional; (iii) impacto do meio social em que vive o aluno; (iv) ordem cultural do status social dos pais se constitui como um dos fatores mais importantes de sucesso educacional; (v) expectativa dos pais exerce uma influência positiva em relação à longevidade escolar dos filhos; (vi) a identidade social dos alunos tem um efeito na expectativa docente; (vii) as desigualdades se intensificam na medida em que os alunos alcançam níveis educacionais mais elevados (FORQUIN, 1995).

Nos Estados Unidos da América, em pesquisa encomendada pelo governo, James Samuel Coleman e sua equipe publicaram, em 1966, um trabalho intitulado *Equality of Educational Opportunity*, conhecido também como Relatório Coleman, em que os resultados de testes padronizados¹⁰ foram relacionados com questões de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social. Embora tais variáveis se configurassem como o ponto central, outras variáveis contextuais relacionadas com o nível socioeconômico também foram investigadas. Os dados apontaram que, de uma maneira geral, os resultados dos alunos pertencentes a grupos de minorias eram inferiores aos resultados os alunos brancos: os resultados dos negros eram, em média, um desvio padrão abaixo do resultado dos brancos.

Através de análises estatísticas foi possível verificar as variações de desempenho entre escolas, encontrando variações mais fortes dentro das escolas, e diferenças entre escolas que se mostraram estáveis ao longo de toda a trajetória escolar, o que resultou na conclusão de que a escola não fazia diferença. Isto significa que os fatores que mais influenciam no desempenho escolar do aluno são as características do ambiente familiar e, de maneira mais particular e acentuada, a escolaridade dos pais, reforçando críticas existentes à Teoria do Capital Humano (BONAMINO & FRANCO, 1999; COLEMAN, 2008; FORQUIN, 1995). Outro apontamento da pesquisa é que o desempenho do aluno, sobretudo se pertencer a um grupo de minoria, também está relacionado com as aspirações e background dos outros alunos da escola, através do efeito de pares, de maneira que

Se um aluno branco, de uma família que valoriza profundamente a educação, é colocado em uma escola em que a maioria dos alunos não vem de tais famílias, seu desempenho será muito pouco diferente

¹⁰ Segundo Coleman, estes testes não eram neutros e avaliavam as habilidades que a sociedade julgava serem mais importantes para um sucesso não apenas acadêmico, mas na vida pessoal e profissional.

daquele que ele teria se tivesse frequentado uma escola com alunos como ele. Mas se um aluno de minoria, proveniente de uma família sem muita tradição educacional, é colocado com colegas com um forte background educacional, seu desempenho irá provavelmente melhorar (COLEMAN, 2008, p.31).

Uma das principais pesquisas que emerge neste período, realizada na Inglaterra, é o Relatório Plowden (1967) – também por demanda do poder público e numa perspectiva que ficou conhecida como aritmética política – que entrevistou três mil alunos da educação infantil e ensino fundamental, mães (e eventualmente pais) desses alunos e 173 diretores, com os quais buscavam investigar a forma de organização da escola, aspectos da contratação dos professores e a relação com os pais dos alunos. Os resultados indicaram que a atitude dos pais é a variável que mais contribui para a explicação da variação no desempenho escolar: 28% da explicação, quando analisados todos os alunos participantes da pesquisa, e 20% na comparação de alunos dentro das escolas. Este tipo de análise estatística, conhecida como decomposição da diferença entre médias, permite verificar as diferenças de variações intra grupos e entre grupos de análise.

Além dos resultados da pesquisa em si, há um fator a ser salientado: a disponibilidade dos pais em participar da pesquisa (apenas 3% se recusaram a ser entrevistados). Alguns achados importantes dessa pesquisa em relação à família merecem destaque: (i) mais da metade dos pais entrevistados revela ter abandonado a escola aos 14 anos, mas revelam altas expectativas de escolarização para seus filhos, superiores à mínima estabelecida por lei; (ii) diferenças entre atitudes e concepções no que toca a educação e ao processo de escolarização estavam relacionadas ao tipo de ocupação exercida pelos pais, estando presentes "contrastes marcantes entre trabalhadores manuais e não-manuais, e ainda mais entre aqueles em ocupações profissionais e gerenciais, e trabalhadores semi-qualificadas e não-qualificadas" (INGLATERRA, 2008, p.71), de maneira que quanto maior o grupo socioeconômico ao qual pertenciam, maior a presença dos pais nas atividades escolares¹¹; (iii) as escolas poderiam exercer uma influência

¹¹ Uma hipótese para essa relação pode ser estabelecida pelo fato que indivíduos com trabalhos mais qualificados possuem uma maior flexibilidade na carga horária de trabalho que permitiria a participação nas atividades ou ainda o fato de serem famílias em que a mãe pudesse acompanhar de perto as atividades escolares do filho.

direta nas crianças através do processo de ensino-aprendizagem, mas também indireta, através da relação com as famílias (ibidem).

Após a divulgação destes trabalhos que atribuíram um peso importante à origem social dos estudantes passou-se a ter um olhar mais pessimista sobre a escola e sua função na sociedade. Mais do que dons e aptidões "naturais" do indivíduo, a origem social (e a família possui um papel central neste aspecto) seria mais determinante no desfecho educacional (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

A década de 1970 teve como dois de seus principais pensadores os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a emblemática obra *La Reproduction*, que tratava da Teoria da Reprodução, segundo a qual os sistemas escolares estariam fatigados a reproduzir desigualdades presentes na sociedade numa perspectiva de determinismo social e econômico em que a escola nada poderia fazer para modificar ou intervir na realidade, visto que suas normas e transmissão de saberes tinham como pilar os ideais e valores determinados por uma classe social específica, perpetuando e legitimando as hierarquias sociais. Os ideais de igualdade de oportunidades cedem lugar à teoria da reprodução e legitimação das desigualdades.

Nogueira (1990) destaca que embora os estudos de cunho pessimista estavam ganhando o cenário mundial, existiam, no período, estudos como o de Boudon na França, Jencks nos Estados Unidos e a *New Sociology of Education* (NSE) na Inglaterra que apresentavam resultados que questionavam a influência direta da escola no desfecho educacional. Estas investigações explicariam, ao menos inicialmente, eventuais lacunas, sobretudo referentes ao nível socioeconômico, que o paradigma funcionalista não conseguia dar conta.

Na perspectiva boudieusiana, "a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso" (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.20). Isto significa que é no seio e na convivência familiar que o indivíduo incorpora um *habitus*¹² familiar que o orienta nas diferentes situações e ambientes na escola, mas também ao longo da vida. Neste sentido, a família ganha uma nova importância no cenário como elemento capaz de produzir no indivíduo uma disposição de perpetuação/

¹² Bourdieu define *habitus* como um conjunto de predisposições para a ação, isto é, tendências a perceber, sentir, fazer e pensar de certa maneira, interiorizadas e incorporadas por cada indivíduo a partir de seu meio social e trajetória.

reprodução do comportamento da classe a qual pertence. Nogueira (2006) apresenta a maneira como Bourdieu caracteriza a utilização do sistema escolar pelos diferentes grupos e agentes sociais, estabelecendo uma distinção entre três conjuntos de disposições e estratégias de investimentos escolar adotados por cada uma das classes:

- **As classes populares e a lógica da necessidade:** caracterizada por grande número de pessoas e pouco patrimônio. Destaca-se a “escolha do necessário”. A experiência escolar é restrita, resultando num processo de internalização das chances objetivas; a ascensão social é vista como uma possibilidade de evitar uma vida sem dignidade. O baixo investimento em relação à escola é em decorrência dos poucos recursos econômicos, sociais e principalmente culturais, que tornam muito incerto o retorno do investimento; além deste ser um resultado em longo prazo, o que faz com que aspirações escolares sejam moderadas, chegando por vezes a patamares que tal classe entende como auge. Esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação da prole. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar. Pouca cobrança em relação aos estudos.
- **As classes médias e a lógica da ascensão social pela ascense:** também conhecidas como pequena burguesia, vivendo numa situação de tensão e equilíbrio entre os dominantes e os dominados. Tendem a investir de maneira intensa e sistemática na educação dos filhos, pois possuem chances maiores de alcançarem o sucesso escolar, juntamente com expectativas de mobilidade ascendente. Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Bourdieu destaca, como componentes desse esforço, o ascetismo, o malthusianismo e a boa

vontade cultural¹³. Há uma cobrança maior em relação ao compromisso com os estudos e o sucesso escolar.

- **As elites e as lógicas de distinção e do diletantismo:** há uma perceptível distinção entre os indivíduos com maior capital econômico dos que possuem maior capital cultural, sendo os primeiros mais preocupados com investimentos econômicos e consumo de bens enquanto os últimos possuem uma maior preocupação com os estudos dos filhos. No entanto, em ambos os casos, o sucesso escolar é tido como algo natural, que independe do esforço de mobilização familiar. E, como ocupam as posições dominantes da sociedade, o sucesso escolar não se configura como elemento para ascensão social.

Embora essas três categorias de análise expressem um panorama amplo, é de se esperar que dentro de cada classe as famílias se mobilizem e encarem a educação de maneira diferenciada, bem como igualmente operacionalizem de maneira distinta os diferentes tipos de capitais em vias de caminhos escolares de sucesso (ALVES, FISCH & REGIS, 2010; LAHIRE, 1997; SOUZA E SILVA, 2011). Nogueira & Nogueira (2002) complementam tal perspectiva, destacando que esta diferenciação e associação de determinados padrões comportamentais escolares, objetivos e subjetivos, não poderiam ser analisados por uma perspectiva de classe social, pois o *habitus* familiar não pode ser reduzido a um *habitus* de classe, de maneira que "as famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe" (ibidem, p. 27).

Chega-se, assim, nas décadas de 1980 e 1990, com uma reestruturação do olhar da Sociologia da Educação sobre as famílias. Há uma mudança do olhar macrossociológico para as práticas pedagógicas cotidianas, enquanto pequenas unidades de análise. Há um avanço na utilização de métodos estatísticos mais apurados que permitem estimar diferentes impactos através de modelos

¹³ O ascetismo é compreendido como a disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade. Finalmente, por "boa vontade cultural" o autor entende a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado.

hierárquicos¹⁴ e há uma transposição da sociologia da escolarização para a sociologia das escolaridades.

As dimensões social e sociológica são abordadas como elementos que permitem um aprofundamento nas investigações sobre a maneira pela qual as famílias contemporâneas desenvolvem estratégias educacionais e como se relacionam com a escola. É quando se tem início os estudos sobre as interações entre escola e família. Busca-se entrar na "caixa preta" da família, não se satisfazendo com as análises de classe macrosociológicas, justamente por compreender que há diferenças nas variadas estruturas familiares. Agnes Van-Zantem refere-se a este momento como o período da transição de uma sociologia das desigualdades de educação para uma sociologia focada nas estratégias familiares voltadas à escolarização (NOGUEIRA, 1998).

Embora as teorias reprodutivistas emergissem com um grande impacto na sociedade, não eram capazes, por si só, de dar conta da explicação dos diferentes fenômenos que ocorrem dentro das escolas ou mesmo dentro das famílias e que podem impactar no sucesso escolar. Charlot (1996) destaca que há processos e dinâmicas intraescolares que, embora não sejam levados em consideração por tais teorias, podem contribuir para o sucesso ou fracasso escolar. Isto remete a importância de se conhecer o sistema educacional não somente em seu aspecto macro, mas também a "caixa preta" da escola em seu aspecto micro, onde estão presentes as relações e inter-relações das quais as famílias fazem parte. O mesmo autor afirma que "a relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata, mas também relação com um estabelecimento, uma classe, professores... que objetivam transmitir saber aos alunos" (ibidem, p. 49).

No final do século XX e início do século XXI, como consequência das mudanças estruturais e organizacionais, seja nos sistemas escolares, seja na instituição família, a sociologia da educação começa a olhar de maneira diferenciada para a temática da família enquanto objeto que merece ser analisado em sua especificidade, com ênfase em suas dinâmicas internas. Família, enquanto

¹⁴ Também chamados de modelos multiníveis, os quais permitem estimar o efeito de determinadas variáveis levando em consideração, por exemplo, que o aluno está inserido em uma turma e que a turma está inserida em uma escola. Este tipo de análise permite identificar nos dados, grupos cujas características estejam associadas à variável resposta de interesse. Esta metodologia vem superar limites de regressões lineares múltiplas, por exemplo, como a utilizada no estudo realizado por Coleman et al. (1966) em que o resultado no desempenho estava relacionado especificamente ao nível socioeconômico do aluno e não às características da escola.

categoria de análise passa a ser estudada, a partir de então, não só como um pertencimento de classe, e sim como um objeto de estudo em si mesmo, de maneira que "o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos" (NOGUEIRA, 2005, p. 569).

Estudos que objetivam estudar o interior da escola não têm por finalidade rejeitar por completo o impacto da origem social na longevidade escolar, mas procuram analisar e aprofundar outros fatores que podem estar associados e também impactam no desfecho educacional, que serão abordados a seguir.

2.3.

Família e o processo de escolarização

Ao longo desta seção serão abordados alguns dos fatores e comportamentos familiares relacionados com o processo de escolarização, tendo como referência diversos autores que se debruçaram sobre esta questão.

As práticas familiares podem ser compreendidas sob uma lógica utilitarista, que tem por finalidade um retorno direto em termos econômicos e ocupacionais no mercado de trabalho, mas também através de uma perspectiva identitária em direção a uma construção de identidade social (NOGUEIRA, 2005). Uma suposição é que famílias oriundas de classes mais humildes busquem a escola mais por uma razão utilitarista do que identitária, enquanto as classes mais abastadas busquem uma escola com base em valores mais identitários, em geral escolas confessionais ou com metodologias de ensino diferenciadas.

São diferentes e diversos os fatores/comportamentos que podem preparar o indivíduo para o processo de escolarização. Estas pré-disposições estão presentes em famílias que possuem um capital cultural, sobretudo em seu estado objetivado e incorporado, e buscam transmiti-lo, de maneira direta ou indireta, a seus descendentes, através de certa ordem moral presente no ambiente familiar (REZENDE & CANDIAN, 2012) e de diferentes formas, como bilhetes e comunicados, agendas e outros meios de comunicação que favoreceriam um melhor desempenho na escola e, conseqüentemente, uma maior longevidade escolar (ALVES M. et al., 2013; THIN, 2006). Seria plausível, portanto, esperar

que estas famílias estabeleçam com as escolas tipos diferenciados de relação, em razão de um *habitus* que "favorece" uma comunicação e interlocução com a escola e seus mecanismos.

Carvalho (2004) aponta o dever de casa como o principal meio de interação escola-família. Contudo é importante o alerta que Thin (2006) faz ao destacar que as atividades escolares só possuem sentido se puderem ser associadas a objetivos sociais aos quais os pais atribuem à escolarização dos filhos, isto é, as famílias precisam enxergar uma razão utilitária para estas atividades. O mesmo autor ainda destaca que a realidade escolar está inserida em uma dinâmica temporal (horários, calendários, sucessão de atividades pedagógicas) pautada na planificação de atividades de aprendizagem. Lógicas estas distintas das práticas cotidianas das famílias populares, seja pela ausência do processo de escolarização, seja pelo processo migratório em que no local de origem estavam afastados desse tipo de dinâmica temporal. Desse ponto de vista, o autor assinala que seria um tanto reducionista pensar o dever de casa como o principal meio de interação entre as duas instituições.

Estudo realizado por Charlot (1996) em uma escola secundária da periferia parisiense revela que "a demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso" (p. 57), de maneira que se pode observar, sobretudo nas camadas mais populares, a força e a importância da escolarização e, conseqüentemente, do sucesso escolar como elementos essenciais propiciadores de mobilidade social. Mesmo que as famílias não possam auxiliar no dever de casa, oferecem incentivos emocionais e colocam na escola a perspectiva em alcançar um futuro mais próspero. O autor, contudo, tem o cuidado de pontuar que, embora se tenha um padrão de comportamento entre famílias de classe popular, não se pode generalizar, pois dentro de um mesmo grupo ou classe há uma diversidade de práticas familiares.

Soares & Collares (2006) abordam a condição familiar enquanto um conceito multidimensional que pode ser sintetizado na Figura 1. Como ponto de partida, os autores investigam os efeitos diretos e indiretos dos diferentes tipos de recursos familiares e, mais especificamente, o peso que os recursos econômicos desempenham no processo de aquisição dos demais. Os autores confirmam a hipótese de que:

[...] o envolvimento dos pais desempenha o crucial papel de ativador dos recursos culturais familiares, tornando-os úteis para o desempenho cognitivo dos filhos. Estas constatações mostram que o impacto da

ação dos pais na vida escolar dos filhos pode ser potencializado pela ação da escola através de programas especificamente voltados para a criação de atitudes educógenas nas famílias e também por políticas públicas na mesma direção (ibidem, p. 617).

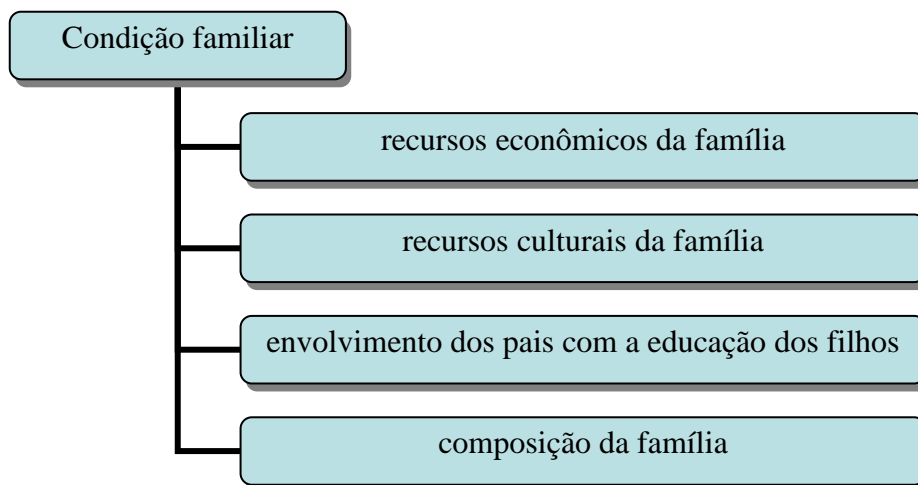


Figura 1: Conceito multidimensional da condição familiar

Fonte: Elaboração própria a partir de Soares e Collares (2006)

O recurso econômico, medido através da posse de determinados bens de consumo, ainda desempenham um impacto muito significativo no desempenho dos estudantes, pois os mesmos podem potencializar os demais, sobretudo em sociedades com um grande padrão de desigualdade, como é o caso do Brasil. O conceito de recursos culturais adotados pelos autores visa superar inadequações e limitações de operacionalizações quantitativas do conceito de capital cultural e se referem ao consumo cultural da família. O constructo "envolvimento dos pais com a educação dos filhos" é composto por diferentes atividades, não necessariamente só as escolares, mas também conversas sobre o que ocorre na escola. Por fim, a composição da família é mensurada pela presença dos pais na vida cotidiana do aluno (SOARES & COLLARES, 2006).

O conhecimento dos pais sobre o sistema de ensino também não pode ser negligenciado. Na pesquisa realizada por Alves M. (2010), que estudou as especificidades do contexto familiar que podem influenciar no desempenho dos alunos, os resultados apontaram que cada incremento na escala do fator de conhecimento do sistema de ensino, que pode ser considerado como capital informacional, implicaria uma tendência de aumento de 4,9 pontos no resultado de

exames padronizados em matemática. A variável que designava o nível de conhecimento foi construída a partir de seis itens que abordaram a qualidade de ensino em instituições de ensino básico e superior de Belo Horizonte.

Se por um lado o conhecimento do funcionamento do sistema escolar é um indicador importante, por outro há outros fatores que também podem ser considerados na interação intrafamiliar como nuances do capital social. Um deles é o espaço dedicado aos pais para o diálogo com os filhos (ALVES et al., 2007; BONAMINO et al., 2010; RIBEIRO & ANDRADE, 2006; SOARES & COLLARES 2006). Neste sentido, buscou-se, como exemplificação, uma das questões presentes no questionário contextual respondido pelos alunos na Prova Brasil 2011 que se refere à prática dos pais de conversarem com seus filhos sobre o que acontece na escola, e pode ser entendido, também, como uma aproximação dos pais com o trabalho que é realizado pela escola.

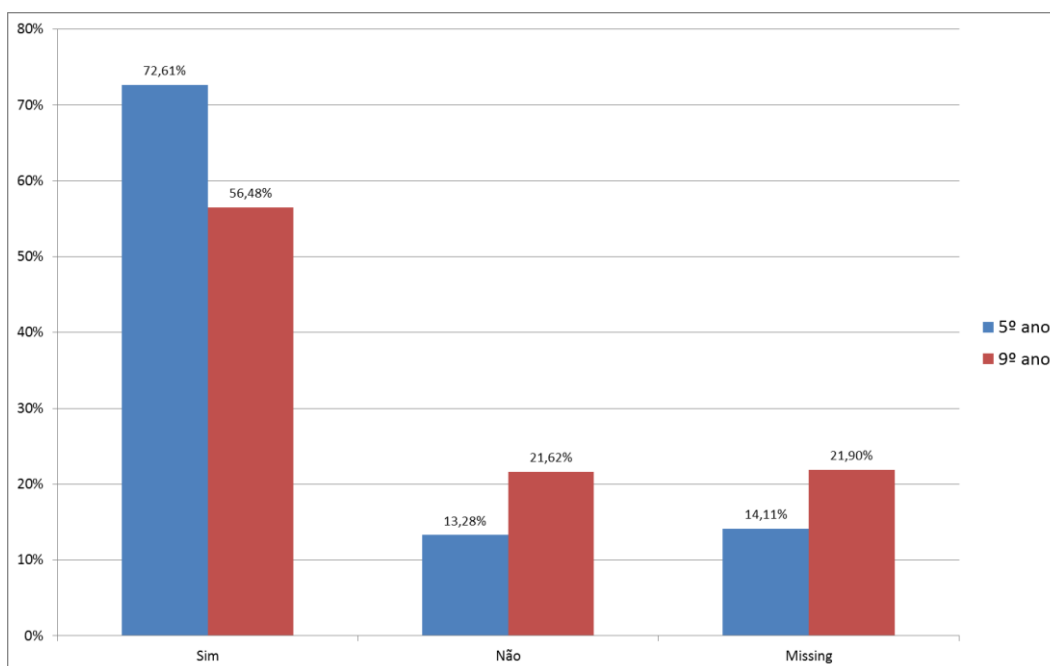


Gráfico 1: Conversa dos pais com os filhos sobre acontecimentos da escola

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil 2011 (MEC/INEP)

O Gráfico 1 confirma o que outras pesquisas evidenciam sobre a participação dos pais nas atividades escolares (CARVALHO, 2004; FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2005; OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010; THIN, 2006). Conforme os alunos vão avançando nas séries do ensino fundamental, o interesse dos pais sobre o cotidiano escolar tende a diminuir, ou seja, 72,6% dos pais de

alunos do 5º ano conversam com os filhos sobre o que aconteceu na escola, enquanto que entre os alunos de 9º ano o percentual é um pouco acima da metade (56,5%). A maneira como a questão foi formulada no questionário contextual não permite inferir o tema tratado na conversa, mas sem dúvida é um indício que os pais de alunos menores apresentam um maior interesse e envolvimento no processo de escolarização que pode ser decorrente do cuidado específico que a idade demanda.

2.4.

A família chega à escola ou é a escola que vai até a família?

Ocorreram também mudanças significativas na instituição escolar em decorrência de processos institucionais: ampliação da obrigatoriedade escolar, do acesso e permanência, propostas metodológicas e modelos curriculares. A escola se aproxima da família, ainda que de maneira muito modesta, para conhecê-la. Esta aproximação ocorre através dos diferentes agentes educacionais (diretores, coordenadores e professores) que obtêm conhecimento das situações que o aluno passa em seu ambiente familiar, como desemprego, divórcio, brigas e outros diferentes tipos de problemas familiares. Tal constatação pôde ser observada no acompanhamento das entrevistas realizadas por diferentes membros do grupo de pesquisa em que os agentes escolares relatavam conhecer a realidade familiar de alguns alunos em sua especificidade.

Há o surgimento de diferentes especialistas que passam a atuar no espaço escolar: psicólogos, psicopedagogos e orientadores educacionais, como elo de comunicação e auxílio na relação da escola com as famílias, pois a escola estaria mais "instrumentalizada" para atender as diferentes demandas e favorecer essa interação. Contudo, é importante destacar que a presença destes diferentes especialistas não é garantida em todas as escolas ou redes de ensino. No caso específico do Município do Rio de Janeiro, a presença deles é mais perceptível na rede privada de ensino; na rede federal há um orientador educacional; mas nas redes estadual e municipal observa-se a ausência de um profissional específico para receber as famílias e estabelecer a relação com a escola.

Como já assinalado anteriormente, a contemporaneidade é caracterizada, também, por uma transformação na estruturação da família: redução no número de

casamentos, novas configurações de arranjos familiares, elevação da idade do casamento, redução no número de filhos (VARANI & SILVA, 2010). A família passa de unidade de produção para unidade de consumo. Também a concepção de criança e infância sofre alterações; se antes os filhos eram considerados como força de trabalho em potencial (sobretudo para famílias menos favorecidas e em situação de vulnerabilidade) ou como herdeiros na sucessão de um cargo estratégico (famílias com maior posse de bens), atualmente há um maior espaço para as relações mais sentimentais (ARIÈS, 1981). Dentro deste contexto, se faz necessário refletir e compreender que existem diferentes estruturas de famílias.

Nogueira (1998) fala da centralidade da educação na vida da família contemporânea, onde muitas vezes o sucesso e/ou o fracasso (não apenas o escolar) são assumidos como responsabilidade principal dos genitores. Muitas vezes o insucesso ou fracasso escolar é atribuído pela escola como sendo de exclusiva responsabilidade da família, pois são alunos – segundo justificavas apresentadas pela escola – oriundos de famílias desestruturadas, sem pré-disposições ao meio escolar, carentes e desinteressadas. No entanto, é importante ter claro que fatores políticos, sociais, econômicos e culturais também estão relacionados ao desempenho e não podem deixar de ser considerados (PARO, 2007; SZYMANSKI, 2011; VARANI & SILVA, 2010).

Como se pode perceber, as relações entre escola e família sempre existiram, contudo a maneira através das quais tais relações se estabeleciam eram bem diferentes das atuais, visto que na contemporaneidade há uma participação mais direta da família no ambiente escolar, e em alguns casos essa participação se efetiva através de intervenção nas decisões escolares. Tal participação tem se intensificado e se tornado alvo de interesse na formulação de políticas públicas em diferentes países principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, seja pelo fato da escola ter despertado em busca de iniciativas para conhecer a família, seja através de iniciativas governamentais (CARVALHO, 2004).

Nos Estados Unidos, através do documento *National Education Goals Panel*, a família é incluída na meta 8 que tratava da participação e envolvimento dos pais: "Até o ano 2000, cada escola vai promover parcerias que irão aumentar o envolvimento dos pais e participação na promoção do desenvolvimento social,

emocional e acadêmico das crianças" (NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL, 1995, p. 13, tradução livre).

A Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), em conjunto com o documento "*Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*" traz em suas orientações sobre a educação e sua influência nos cenários políticos, sociais, econômicos e culturais diferentes caminhos nos quais a família está inserida: novos sentidos da educação em um mundo globalizado e em permanente mudança; fortalecimento e ressignificação do papel dos docentes; processos de gestão a serviço das aprendizagens e da participação; financiamento para alcançar uma aprendizagem de qualidade para todos. Como se percebe, há um movimento que busca na família um espaço de interação e colaboração a fim de se atingir objetivos comuns.

Se no cenário internacional já estavam presentes algumas iniciativas de aproximação entre escola e família na década de 1990, no Brasil, podemos citar três principais exemplos de mobilizações em nível governamental com a finalidade de estreitar os laços entre escola e família:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), um documento que regulariza e define o sistema nacional de educação em suas diferentes etapas e modalidades e traz em seu Artigo 12, incisos VI e VII que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola", e no Artigo 13, inciso VI traz explícita a responsabilidade dos docentes em "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade"; ainda neste documento, no Artigo 14 tem-se que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II -

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996). Tal documento permanece em vigor até os dias atuais e é um indício de regulamentação que legitima a presença e participação dos pais nos assuntos escolares.

- Dia Nacional da Família na Escola, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2001 com a finalidade de estabelecer momentos de integração e parcerias entre escola e família através de um encontro semestral. Inserida nesta iniciativa, no ano de 2002, ocorreu a distribuição de cartilha para os pais intitulada "Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia a dia, da Educação de nossas crianças".
- Campanha publicitária para os pais receberem em seus domicílios os pesquisadores do INEP e responderem à "Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais", um estudo inédito em âmbito nacional que se propunha investigar, através de metodologias qualitativas e quantitativas, a percepção dos pais sobre a qualidade educacional das escolas, das condições de ensino e da atuação dos professores e diretores. A pesquisa foi implementada em duas etapas: a primeira se configurou como uma pesquisa qualitativa exploratória, com a realização de dez grupos focais com pais de alunos, obedecendo a um roteiro pré-definido, com o objetivo de investigar e coletar subsídios para o tema, bem como para a formulação do instrumento de pesquisa a ser aplicado em uma amostra da população de referência; a segunda etapa do estudo consistiu na entrevista de dez mil famílias em todos os Estados brasileiros (cerca de 370 famílias em cada Estado)¹⁵. Nos resultados preliminares encontramos que, no específico da relação com a escola, as indicações da pesquisa são de que a presença da família no ambiente escolar vai se reduzindo conforme se avança nas

¹⁵ Embora tenha sido uma experiência inovadora em termos de mobilização para o estudo e aprofundamento da temática, até o presente momento (ano 2015 e, portanto, dez anos após o início da pesquisa) encontra-se disponível no site do INEP apenas um documento com os resultados preliminares de tal pesquisa (http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/19523). Tentou-se, no período da dissertação, entrar em contato com o INEP através de seu canal de atendimento e por e-mail, contudo as respostas não chegaram até o momento da publicação.

séries/ anos escolares; na adolescência, os contatos tendem a ficar reduzidos a ocorrências específicas, algumas vezes indesejáveis (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2005).

2.5.

Modelos de participação da família na escola

Metamorfoses da relação entre escola e família são apresentadas por Nogueira (2005) sob três perspectivas: aproximação, individualização e redefinição de papéis. A primeira perspectiva é caracterizada pela intensificação da relação entre as duas instituições através da presença dos pais no ambiente escolar em diferentes momentos e situações para além das convencionais reuniões de pais ou associações de pais e mestres. A individualização ocorre no estreitamento das interações e cada família é atendida em sua individualidade e especificidade. Já a redefinição de papéis emerge com a divisão de tarefas e de responsabilidades chegando a uma dificuldade de delimitação de fronteiras entre onde começa e onde termina o campo de ação de cada uma delas.

É unânime a concordância que a aproximação entre escola e família pode se constituir em uma relação benéfica, sobretudo para o aluno, pois esta parceria pode se traduzir, também, na redução das taxas de abandono e reprovação (NOGUEIRA, 1998).

Também é consensual que os pais devem estar presentes e participar dos processos educacionais. Contudo, é importante problematizar essa participação em termos de qual o sentido que se atribui a esta palavra e, mais ainda, a maneira como ela é, de fato, efetivada. Luck (2006) evidencia cinco tipos de participação, que muitas vezes não ocorrem de maneira isolada:

- a participação como presença, que pode ocorrer por obrigatoriedade ou simplesmente para composição de público. O indivíduo não atua nem opina sobre nenhuma questão ou decisão, constituindo-se em uma atuação passiva e de inércia;
- a participação como expressão verbal e discussão de ideias, onde embora haja debate e discussão de propostas, a decisão final já está tomada e o que é discutido não é levado em consideração;

- a participação como representação, tipicamente característica das organizações democráticas, mas que pode ficar reduzida apenas a delegação de responsabilidade e não necessariamente representatividade, de maneira que os indivíduos que escolheram o representante não tomem para si a corresponsabilidade das decisões;
- a participação como tomada de decisão, que pode incorrer em aspectos já previamente definidos e os demais membros "consultivos" não são envolvidos na análise destas questões;
- a participação como engajamento, que seria o nível mais pleno de participação e envolve uma atuação conjunta em todos os processos que envolvem o grupo e prevalece o espírito de corresponsabilização, em que todos sentem-se responsáveis pelas ações.

Rezende & Candian (2012) realizaram um estudo nas escolas municipais de Belo Horizonte e chegaram a alguns dados instigantes: 49% dos diretores relataram que a participação dos pais é pequena e que isso se reflete como um grave problema, enquanto apenas 13,4% responderam que não apresentam problemas de pouca participação dos pais. Contudo, ao serem questionados sobre a relação com as famílias, 94,3% classificaram essa relação como boa ou ótima. Ao se utilizar de modelos estatísticos de regressão hierárquica, os autores encontraram como resultados que a participação dos pais, medida a partir da percepção dos diretores, não apresenta significância estatística, o que significa que o resultado médio da escola não é influenciado pela participação dos pais.

Sobre a participação dos pais, Nogueira (2011) afirma:

[...] há hoje uma ideologia da colaboração e a emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essa duas agências de socialização (ibidem, p. 62).

Contudo, por vezes (e não poucas vezes) a relação que se estabelece entre escola e família tende a ser conflituosa sobre diferentes aspectos; em algumas situações os pais são chamados/convocados à escola para tratar apenas de assuntos referentes ao baixo rendimento ou mau comportamento. Não obstante, há também

um movimento de culpabilização dos pais pela escola (CARVALHO, 2004; PATTO, 1992; VARANI & SILVA, 2010).

Para ilustrar essa situação, tem-se o Gráfico 2, construído a partir da resposta dos professores no questionário contextual da Prova Brasil 2011 sobre a concordância que possíveis problemas de aprendizado estariam relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nas tarefas escolares.

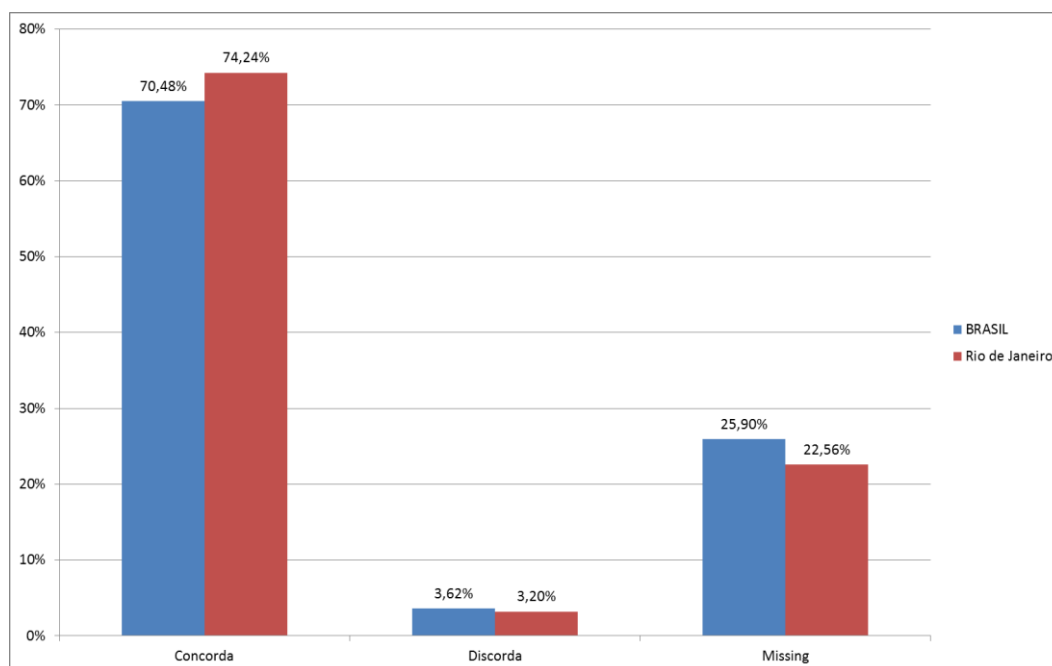


Gráfico 2: Resposta dos professores sobre concordância que problemas de aprendizagem se devem à falta de assistência das famílias

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil 2011 (MEC/ INEP)

A partir dos dados apresentados no Gráfico 2 percebe-se que, em âmbito nacional, mais de 70% dos professores concordam com a afirmação de que os problemas de aprendizado são decorrentes da falta de interesse e acompanhamento das famílias. No caso específico do Município do Rio de Janeiro, os valores são ainda maiores (74,2%), o que indica que nas duas situações há um movimento unidirecional de culpabilização da família como principal responsável pela não aprendizagem dos alunos. De uma maneira geral, esses dados corroboram com a ideia de que as escolas estão em um movimento mais de responsabilização das famílias do que corresponsabilização em relação ao aluno e sua aprendizagem.

Professores e demais especialistas em educação tendem a diagnosticar e oferecer laudos psicológicos sobre alunos que apresentam padrões de comportamento e desempenho diferenciados nas avaliações daqueles esperados pela escola. As maneiras como as famílias recebem e lidam com estes diagnósticos também não apresenta uma tendência única: enquanto alguns sentem-se agradecidos por tal "descoberta", outros tendem a questionar e buscar aprofundar estas questões (PATTO, 1992). O comportamento deste último grupo deve-se, em parte, ao crescimento do nível educacional da população e do acesso e divulgação de informações referentes à educação (NOGUEIRA, 2006).

Segundo Patto (1992) há ainda um modelo ideal de mãe que é esperado pelos professores:

[...] "pobre, mas limpinha", casada legalmente, colaboradora com a escola através de prestação de serviços e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APM, "corpo docente oculto" que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica (ibidem, p. 119).

2.5.1. Os pais e os conselhos escolares

Paro (2007) enumera algumas das atividades em que os pais estão presentes na escola: pequenos reparos, serviços de limpeza, preparação da merenda, organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões, entre outras. Contudo, o autor ressalta que a participação dos pais não deve ser reduzida à prestação de serviços, mas também em processos de decisão, através de órgãos representativos, como o conselho escolar.

Esse mecanismo de participação familiar e comunitária está definida, no caso brasileiro, pelo Artigo 14 da LDB¹⁶ (BRASIL, 1996), mencionado na seção anterior. Embora seja uma exigência definida em um instrumento normativo, as maneiras de efetivação deste instrumento ainda são variadas no Brasil.

O Gráfico 3 apresenta essa realidade, ao sintetizar as respostas dos diretores sobre a composição do conselho escolar, extraídas do questionário contextual da

¹⁶ Como referido anteriormente, o Artigo 14 delibera "que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996)

Prova Brasil 2011. Percebe-se uma diferença considerável de quase 28 pontos percentuais entre o modelo de composição do conselho escolar das escolas municipais do Município do Rio de Janeiro e as escolas do Brasil. O modelo formado por professores, alunos, funcionários e pais seria aquele mais próximo ao disposto na regulamentação da LDB, mas encontra-se presente em apenas 63,6% das escolas brasileiras.

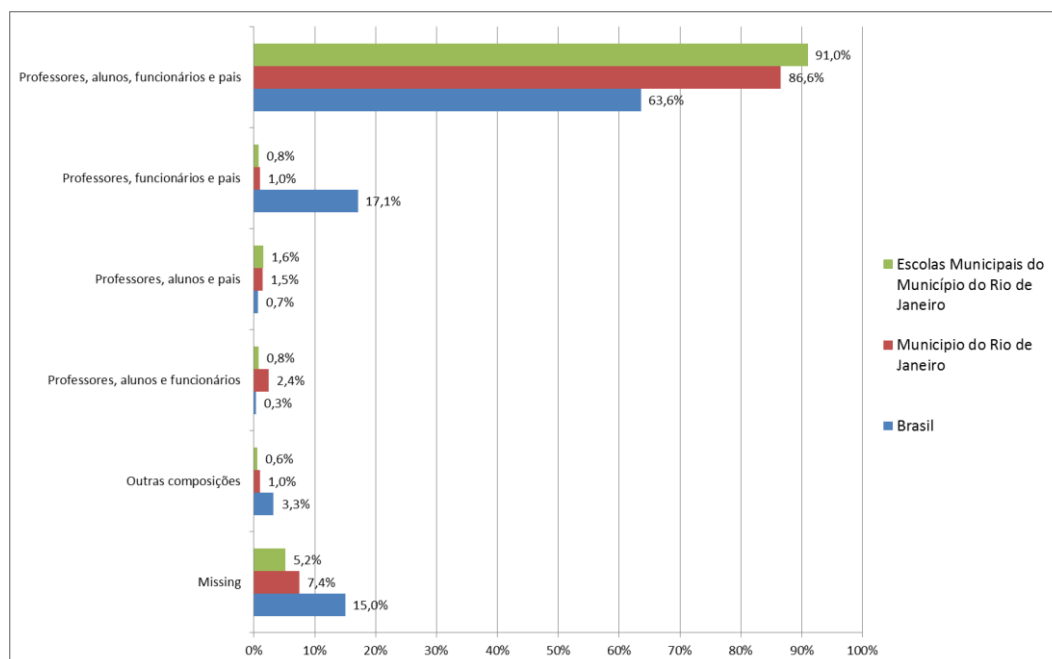


Gráfico 3: Composição do Conselho de Escola, segundo diretores

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil 2011 (MEC/INEP)

No caso específico do Município do Rio de Janeiro, o Conselho Escola-Comunidade (CEC) foi criado a partir da Resolução Nº 212, de 24 de agosto de 1984, com a finalidade de ser um órgão institucional mais abrangente do que a Associação de Pais e Mestres e visando uma articulação constante e efetiva entre escola, família e comunidade. Já neste documento encontra-se, no Artigo 3º, que "o conselho será constituído pelos seguintes membros: três professores, dois responsáveis por alunos, dois alunos, um funcionário e um representante da Associação de Moradores" (RIO DE JANEIRO, 1984). Estabelecendo uma relação entre esta regulamentação e os dados apresentados no Gráfico 3, percebe-se que as escolas têm buscado inserir os diferentes membros na composição do CEC.

Embora a resolução supracitada tenha sofrido periodicamente alterações, pouco mudou em relação à composição do CEC – a última foi a Resolução Nº 1305, de 01 de outubro de 2014 – e, no que se refere à composição, difere da anterior apenas por estabelecer que no lugar de três professores, entra o diretor e dois professores e/ou especialistas em educação (RIO DE JANEIRO, 2014). Embora a simples presença de dois responsáveis não seja garantia de maior participação ou atuação, pode-se perceber uma iniciativa a nível central (Secretaria Municipal de Educação) em possibilitar uma maior presença da família no contexto escolar, que pode se transformar em participação nos processos escolares. Tal constatação vai de encontro com Paro (2008) ao retratar que "não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola, é preciso que haja condições propiciadoras dessa participação" (ibidem, p. 13). É preciso estar ciente do perigo de incorrer em processos burocráticos em que a participação fica reduzida à planilha orçamentária e de gastos, sem abrir espaço para a discussão sobre o que será feito, por exemplo, com o dinheiro que a escola recebe.

2.5.2. Reunião de pais

Um dos espaços em que a relação escola-família pode se tornar mais estreita, mas também o local onde podem ser legitimadas as diferenças de saberes e poderes e, como consequência, se configurar como um espaço de tensões, é a reunião de pais.

Este seria um dos (senão o maior) espaços considerados como referência para a participação da família na escola e que poderia potencializar a interação entre estes dois atores. Seria neste momento que os pais poderiam conversar com os professores e membros da equipe escolar e conhecer mais sobre o processo de aprendizagem do seu filho. Mas são inúmeros os motivos alegados por pais para a não presença nesses momentos: horários não compatíveis com o trabalho que desempenham, monotonia das reuniões, falta de sentido nesses encontros, entre outros. Estes são fatores diversos e adversos que muitas vezes estão associados a um sentimento de ilegitimidade das práticas dos pais em relação às práticas

escolares (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010; RIBEIRO & ANDRADE, 2006; THIN, 2006).

Varani & Silva (2010) realizaram um estudo qualitativo pautado em entrevista, análise de documentos, conversas informais, observação e diário de campo em uma escola pública. Os autores observaram que, embora a escola afirmasse possuir eventos em que há participação dos pais, esta participação ocorre apenas de maneira passiva (participação como presença) ou através de contribuições financeiras, sem envolvê-los, de fato, na organização dos eventos. Nesta pesquisa, os autores perceberam, ainda, que o espaço em que os pais poderiam se pronunciar e levantar questionamentos era a reunião de pais. Essa participação se configura, segundo a terminologia empregada por Luck (2006), como expressão verbal e discussão.

A participação dos pais na reunião pode ser considerada como um indício da relação que a família estabelece com a escola, de maneira que é importante investigar a constância dos pais às reuniões. O Gráfico 4 mostra a resposta dos alunos quando perguntados sobre a frequência dos pais ou responsáveis na reunião de pais. Os dados foram obtidos através do questionário contextual da Prova Brasil 2011.

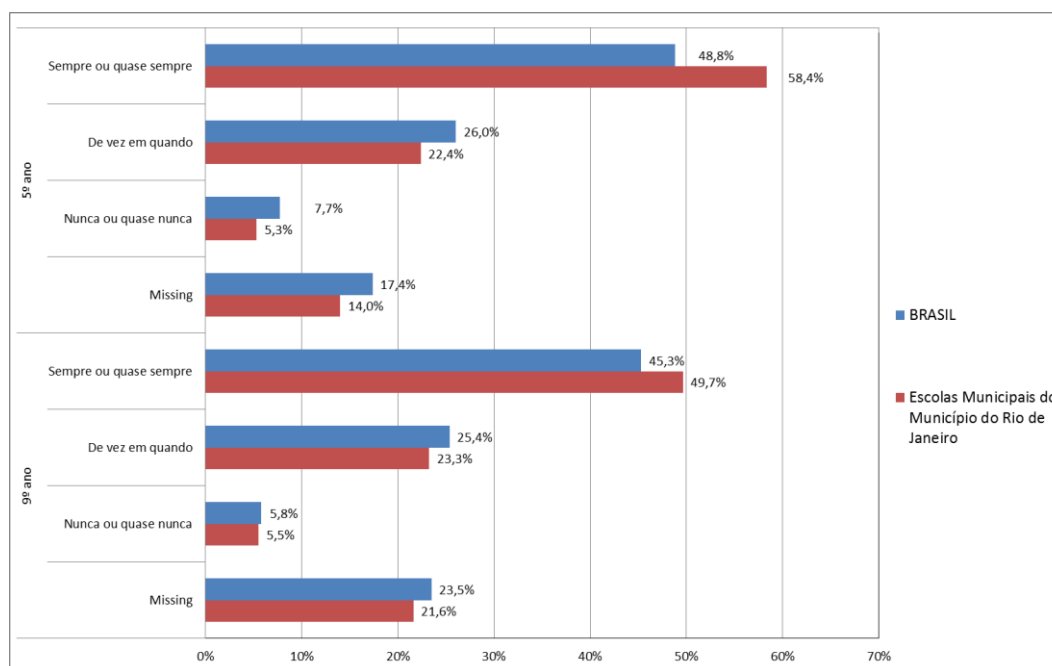


Gráfico 4: Frequência em Reunião de Pais, segundo declaração dos alunos

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil 2011 (MEC/INEP)

A partir dos dados presentes no Gráfico 4, observa-se a tendência, já mencionada anteriormente, da presença maior dos pais nas atividades escolares quando o aluno pertence às séries iniciais. Há uma diferença de quase dez pontos percentuais entre a resposta referente ao Brasil e às escolas municipais do Município do Rio de Janeiro. Essa diferença pode ser, em parte, decorrente de uma maior presença dos pais nas reuniões atreladas ao recebimento do Cartão Família Carioca¹⁷, que é um programa de transferência de renda do Município do Rio de Janeiro (complementar ao Bolsa Família – implementando em âmbito nacional), que exige a frequência escolar bimestral mínima de 90% para crianças e adolescentes menores de dezoito anos e a presença de um dos responsáveis nas reuniões bimestrais.

2.5.3.

O Projeto Político Pedagógico

Algumas instituições escolares inserem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a relação com a família enquanto um dos aspectos ou eixos norteadores da filosofia da escola (ALVES M., 2010).

O PPP, que a partir da Lei nº 9394/96 (LDB) passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados no Brasil (BRASIL, 1996), constitui-se como um reflexo e um produto do processo de planejamento escolar, dando visibilidade ao planejamento participativo, do qual através de ações descentralizadas, todos os segmentos da escola – cada um com a sua especificidade – participam, fazendo com que o PPP seja, de fato, uma expressão da identidade da escola.

Para que tal fato ocorra, se faz necessário um planejamento dialógico, para que o **Projeto** (resultado/ produto do processo de planejamento) **Político** (compromisso com a realidade da escola no sentido de ser implementado, demonstrando também compromisso com o grupo) **Pedagógico** (traz em sua essência a proposta pedagógica da escola, com ações e características para cumprir as intenções propostas) possa refletir um desejo e anseio de toda a comunidade escolar.

¹⁷ Regulamentado pelo decreto nº 32713 de 25 de agosto de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010).

A efetivação da construção deste instrumento deve estar inserida em um processo de planejamento, em sua dimensão técnica e política. No que abrange sua forma, deve apresentar continuidade, flexibilidade, inclusividade, objetividade, operacionalidade e responsabilização. O aspecto de compromisso com a transformação da realidade, em formar cidadãos críticos e com voz ativa para um determinado tipo de sociedade também deve estar presente (PADILHA, 2001).

Embora alguns PPP's falem da importância da aproximação da escola com a família, muitas vezes tal anseio não se traduz na prática ou sequer está presente no documento a maneira pela qual tal cooperação deverá se efetivar.

Para exemplificar como a família (e sua eventual relação com a escola) está presente neste instrumento, será realizada uma análise sintética de três PPP's de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Dois destes projetos foram encontrados através de buscas sistemáticas na internet e o outro cedido por uma diretora. As informações sobre quantidade de alunos e segmentos oferecidos foram extraídas do site DataEscolaBrasil (<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/>).

A Escola A está localizada na zona norte do Rio de Janeiro, possuía 431 alunos matriculados no primeiro segmento no ano letivo de 2014 e, embora traga em seu PPP que a relação com os diferentes seres vivos deve se iniciar em casa, não faz nenhuma menção sobre a família e sua inserção no ambiente escolar, ou alguma iniciativa da escola voltada para a família. A nuvem de palavras de seu PPP é apresentada na figura abaixo. Como se pode observar, as palavras com maior destaque são aquelas que mais aparecem no texto, ou seja, projeto, valorização, escola e meio.



A Escola B também está localizada na zona norte do Rio de Janeiro, possuía 1014 alunos no ano de 2014 (105 alunos na pré-escola; 774 no primeiro segmento do ensino fundamental e 135 no segundo segmento do ensino fundamental). Em seu PPP, explicita-se como um de seus objetivos a formação de um aluno crítico, participativo e questionador e que, para alcançar tal objetivo, conta com a parceria da família. Contudo, carece de explicações mais detalhadas sobre como estes laços seriam estreitados, ou seja, faltam propostas de ações efetivas. Assim como para a Escola A, foi construída uma nuvem de palavras, conforme a Figura 3. As palavras que mais se destacam são escola (e a variante escolar), aluno(s), educação e comunidade; a palavra família aparece 8 vezes no texto do PPP.



A Escola C está localizada na zona sul do Rio de Janeiro, possuía 765 alunos no ano de 2014, sendo 143 na pré-escola e 622 nos anos iniciais do ensino

fundamental. Em seu PPP encontra-se que a comunicação com os pais ocorre em diferentes circunstâncias (recados, avisos, solicitações, queixas, dentre outros) e apresenta a intensão da realização da segunda edição de um projeto intitulado "Família na Escola". Na nuvem de palavras representada pela Figura 4, os termos que mais se destacam são escola, processo, aluno, família, professor e aprendizagem. Analisando detalhadamente o PPP, percebe-se que, dentre as três, é esta escola que demonstra maior interesse na interlocução e articulação com a família.



Figura 4: Nuvem de palavras referente ao PPP da Escola C

Fonte: Elaboração própria

Embora o simples fato de estar presente no PPP não implique efetivamente na articulação e na efetivação da parceria família-escola, quando esta temática não está presente no documento, que é considerado como a identidade da escola e norteadora de suas práticas, pode-se considerar um indício que não se configura como um real desejo da instituição escolar estabelecer interlocuções com a família.

Conforme abordado ao longo do capítulo, estudar a relação que se estabelece entre as escolas e famílias, em suas nuances e desafios, mais do que entender os mecanismos que as escolas utilizam para se aproximar da família ou fazer com que a família esteja presente na escola, é entender também a dinâmica social e interacional entre estes dois agentes. Contudo, é preciso compreender também o aspecto mais macro que influencia essa relação, como as políticas de responsabilização, temática esta que será abordada no próximo capítulo.

3

Accountability e cenário internacional

Como já apresentado no capítulo anterior, a segunda metade do século XX foi marcada por iniciativas – em sua maioria regulamentadas ou encomendadas por órgãos governamentais – que buscavam mapear as diferentes questões que se refletiam na educação, sobretudo enraizados na abordagem de desigualdade de oportunidades, uma vez que:

[...] a desigualdade de acesso à educação [...] segundo os grupos sociais, seus mecanismos geradores, seus efeitos sobre os processos de estratificação social ocuparam, desde o início dos anos 60, uma posição essencial, para não dizer dominante, na pesquisa sociológica consagrada à educação (FORQUIN, 1995, p.21).

Forquin (1995) faz um apanhado de pesquisas que se delinearam e fomentaram o debate não apenas teórico, mas também metodológico: a pesquisa longitudinal do INED (1962 – 1972); dados estatísticos comparativos internacionais (países membros da OCDE e países "socialistas"); o "relatório Coleman" (1966) nos Estados Unidos; as pesquisas e relatórios britânicos.

Estas pesquisas buscavam, de um modo geral, investigar fatores que poderiam estar relacionados a uma educação de qualidade. Embora este conceito seja polissêmico, pode-se pensar que ao longo do tempo ele foi apresentado, basicamente, sob três perspectivas: (i) acesso, sobretudo em um período em que grande parte da população estava de fora do sistema escolar; (ii) permanência, sobretudo em um período com altas taxas de evasão e abandono (por vezes ocasionadas por múltiplas repetências); e (iii) desempenho, pois não basta que o aluno entre na escola e não evada, mas se faz necessário que aprenda (DOURADO et al., 2007; DOURADO & OLIVEIRA, 2009).

3.1.

(Des)alinhamento de interesses: políticas de avaliação e reformas educacionais

A questão da melhoria da qualidade da educação está cada vez mais em pauta nas agências políticas nacionais, muitas vezes alinhadas a interesses de

agentes internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e outros. Esse alinhamento ou desalinhamento pode provocar certas tensões entre interesses e as proposta de universalização da educação (BONAMINO & FRANCO, 1999). Os mesmos autores fazem uma análise de trabalhos que destacam o quanto o interesse desses órgãos, sobretudo o Banco Mundial, não está em confluência com grande parte dos aspectos educacionais que emergem da vida escolar cotidiana.

As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1980 trazem em seu arcabouço o crescimento de modelos e políticas de avaliação em larga escala ao redor do mundo, cada qual com seu desenho e objetivos específicos. As avaliações, nesta perspectiva, se configurariam como instrumentos que apontariam indícios para monitoramento e subsídios de políticas públicas (BONAMINO & FRANCO, 1999; KLEIN & FONTANIVE, 1995).

Atualmente a avaliação é considerada como um elemento indispensável para melhorar a qualidade na educação, essencial no processo de ensino-aprendizagem e um instrumento que oferece indícios tanto no que se refere ao aprendizado dos alunos quanto à própria prática docente do professor. Consiste, portanto, em um processo contínuo que permite recolher informações relevantes com o objetivo de ajustar a intervenção educativa em seus diferentes aspectos e dimensões.

Tapia (1997) apresenta três finalidades acerca da avaliação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula: (i) verificar se o aluno se apropriou do conteúdo e caso não, oferecer instrumentos para que se possa ajudá-lo de algum modo, trabalhando a partir do que foi identificado; (ii) um diagnóstico para o aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem; (iii) uma ferramenta para o professor avaliar como está sua aula e planejar eventuais mudanças. Cada um destes elementos implica condições de aplicação e limitações no âmbito educativo, que merecem ser discutidas e aprofundadas, mas que fogem ao escopo deste trabalho, que visa abordar as avaliações em seu aspecto mais amplo enquanto políticas aplicadas aos sistemas educacionais. Embora o autor se refira à avaliação e seus objetivos dentro da sala de aula, pode-se transpor essa conceituação para uma dimensão mais macro, que contemple escolas, redes de ensino, municípios, etc. Portanto, compreender o papel das avaliações e superar um falso paradigma de que avaliar é sinônimo de punir, se constitui como uma necessidade imperativa na contemporaneidade, pois através da avaliação pode-se conhecer melhor e diagnosticar eventuais pontos de melhoria.

3.2.

Accountability como mecanismo de controle e o cenário internacional

Para Brooke (2006), o grande volume de recursos financeiros aportados em educação colocam a necessidade de se verificar a eficácia desses investimentos, se intensificando as políticas de *accountability*, que visam responsabilizar os diferentes atores do processo educacional pelos resultados alcançados. Os quatro ingredientes básicos do sistema de *accountability* descritos pelo autor são: autoridade, informação, padrões e consequências; sobretudo na Europa e na América Latina estes fatores têm se consolidado como políticas educacionais. Pode-se dizer que estamos vivendo em uma cultura de avaliação, mesmo que tal temática não esteja totalmente configurada para as diferentes redes de ensino. O desempenho dos estudantes tem sido considerado como um "termômetro" dos estabelecimentos de ensino e de sistemas educacionais. Os prêmios e sanções estão atrelados aos resultados dos alunos nos exames padronizados. Dois países considerados como expoentes dessa tendência, Inglaterra e Estados Unidos, ilustrarão os caminhos de consolidação desse tipo de políticas.

3.2.1.

A Inglaterra

Na Inglaterra, a *accountability* foi implementada no período em que Margaret Thatcher era primeira ministra, com a finalidade de monitoramento da consolidação de um currículo nacional fortemente disciplinar. Contudo, em um primeiro momento deu origem a um ranqueamento dos resultados sem fazer qualquer tipo de controle, sobretudo de nível socioeconômico, causando um mal estar no meio acadêmico e entre as autoridades locais. Posteriormente foram utilizadas técnicas mais sofisticadas de valor agregado que permitiram levar em consideração o nível socioeconômico dos alunos e oferecer uma comparação mais realista entre as escolas. Os mecanismos de *accountability* como ferramenta de controle de resultados permitiram uma horizontalização das estruturas e consequente autonomia das organizações para execução das políticas (BROOKE, 2006).

3.2.2. Estados Unidos, "*uma nação em risco*"

Os Estados Unidos poderiam ser considerados um dos países nos quais a *accountability* tem se intensificado com maior força, tendo como propulsor dessas iniciativas o relatório "Uma nação em risco" (*A Nation at Risk*), publicado em 1983, que impulsionou a implementação de diferentes iniciativas. O relatório tratava da baixa qualidade educacional no país e as consequências em longo prazo caso nada fosse realizado. Eram apresentadas algumas recomendações para superar essa situação calamitosa em que se encontrava a educação, dentre elas a implementação de avaliações externas como ferramenta para acompanhamento da evolução da qualidade de ensino. As avaliações como instrumento de monitoramento favoreceram o desenvolvimento de políticas de responsabilização. Pode-se, portanto, considerar os Estados Unidos como propulsor da cultura de políticas de responsabilização, não só em termos de responsabilização, mas também trabalhos científicos e uma rica literatura. Em 1993 foi promulgado a "Lei de Performance e Resultados do Governo" (*Government Performance and Results Act of 1993*), segundo a qual as agências deveriam se envolver em tarefas de gestão de desempenho, tais como o estabelecimento de metas, mensuração de resultados, e consequente informe de progresso (UNITED STATES, 1993).

Sem querer reduzir este campo de políticas de *accountability* nos Estados Unidos, o presente trabalho irá apresentar duas delas que acabam por envolver a família e, consequentemente, influenciar a maneira como esta se relaciona com a escola: A Lei "*No Child Left Behind Act* – NCLB" e políticas que regulamentam o dever de casa.

3.2.2.1. Nenhuma Criança Deixada para Trás

A Lei "Nenhuma Criança Deixada para Trás" (*No Child Left Behind Act* – NCLB) foi criada em 2001 e regulamentada em 2002 pelo então presidente George W. Bush como um plano de reforma educacional, com mudanças radicais e investimento de grandes proporções na Lei de Ensino Básico e Secundário (ESEA) vigente desde 1965. A NCLB está pautada em quatro pilares de sustentação, a saber: *accountability* mais forte para os resultados; maior

flexibilidade e controle local; opções ampliadas para os pais; e ênfase em métodos de ensino que apresentem resultados comprovados. Tal programa propõe padrões acadêmicos mais rigorosos e uma maior responsabilização por resultados em todos os sistemas de ensino no país (UNITED STATES, 2001).

O presente trabalho tem como finalidade estudar a relação entre escola e família, portanto, será enfatizada a terceira finalidade do programa e que está relacionada de maneira específica e direta com o contexto familiar. Em seu arcabouço teórico a Lei NCLB oferece instrumentos para que a relação escola-família seja efetivada da melhor maneira possível, através de um canal direto em que as famílias podem esclarecer dúvidas e conhecer mais sobre o projeto. Este canal se traduz na existência de um site institucional¹⁸, onde uma seção intitulada "Fatos e termos que cada pai deve saber sobre NCLB" fornece informações sobre o programa no que se refere a financiamento, flexibilidade, responsabilidade, medição dos conhecimentos, pesquisas com base nas ciências, a participação dos pais, dentre outros.

Embora NCLB apresente um avanço em termos de responsabilização das escolas e atenção àqueles alunos menos favorecidos, também recebe críticas sobre a que custas tem se consolidado. Guisbond et al. (2012) apontam algumas falhas e destacam que a Lei não conseguiu promover a equidade, pois tendo as avaliações como instrumento de responsabilização criou escolas que se transformaram em máquinas de preparação para testes. Ao fazer o balanço de dez anos de sua implementação, os autores assinalam que não houve um aumento significativo em termos acadêmicos e, mais ainda, não houve uma redução nas diferenças de desempenho entre grupos.

No entanto, é preciso ponderar algumas críticas que Guisbond et al. (2012) fazem: o aumento médio do desempenho acadêmico entre 1996 e 2003 foi de 11 pontos enquanto o aumento entre 2003 e 2011 foi de "apenas" 6 pontos; se a primeira vista percebe-se que o aumento no período inicial foi maior, é preciso considerar que conforme se vai avançando na escala, vai se tornando mais difícil o ganho efetivo de pontuação, por exemplo, partir de uma nota 4 e alcançar o 5 é mais fácil (no sentido de exigir menos esforços) do que partir de uma nota 5 e chegar ao 6.

¹⁸ <http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/parents/parentfacts.html>

Estes mesmos autores também alertam para o fato de que a NCLB ter se constituído como uma Lei pautada em muita responsabilização e pouco apoio para melhoria, pois as ações estariam mais voltadas para uma "agenda educativa reduzida", o que se configuraria insuficiente e, muitas vezes, ineficaz. Concluem o trabalho falando das iniciativas que estão sendo desenvolvidas como mecanismos de promoção de uma real equidade, pautados em "rever as avaliações, reestruturar as responsabilidades, desenvolver a capacidade das escolas em atender bem todos os alunos, e tratar das necessidades humanas e sociais não atendidas, que são enfrentadas por muitas crianças" (GUISBOND et al., 2012, p. 424).

Freitas (2011) fala dos objetivos utópicos a que se propunha a Lei NCLB desde sua formulação e que uma das eventuais consequências do processo de responsabilização foi a introdução de processos de privatização educacional, uma vez que quando as escolas apresentavam continuamente resultados abaixo dos esperados poderiam ser fechadas ou reestruturadas com a gestão de empresas privadas. O autor fala também dos diferentes tipos de responsabilização atreladas ao desempenho do aluno e que se refletem no docente, tanto em termos de estrutura de trabalho como de remuneração.

3.2.2.2.

Regulamentação do dever de casa: direito ou obrigação?

O dever de casa pode ser considerado como um dos elementos de participação direta da família no processo educacional e como um instrumento de capitalização de tempo e recursos familiares materiais e simbólicos. Para além das funcionalidades e lógicas que perpassam o tema, algumas delas abordadas no capítulo anterior, a presente seção abordará a maneira como o dever de casa é regulamentado nos Estados Unidos em termos de políticas de responsabilização.

Embora haja evidências de que as formas mais eficazes de envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos sejam através do auxílio nas tarefas de casa, Carvalho (2004) fala do dever de casa enquanto uma prática cultural que tem se mostrado ausente na pesquisa educacional tanto em seu caráter qualitativo quando quantitativo. A autora, em sua obra, cita pesquisa realizada por Roderique et al. (1994), em que se constatou que 35% dos distritos escolares norte americanos possuíam diferentes tipos de políticas relacionadas ao dever de casa.

Blazer (2009) afirma que a institucionalização da política do dever de casa deve ser precedida de uma delimitação de atribuição de cada uma das partes envolvidas: pais, professores e alunos. Embora alguns distritos possuam leis que regulamentem o dever de casa, o autor menciona a recomendação do Centro de Educação Pública para a não criação de políticas distritais formais de dever de casa, já que estudos que estimam o impacto do dever de casa no desempenho escolar foram inconclusivos. O autor também destaca pesquisas que mostram que o dever de casa pode se tornar uma tarefa repetitiva e sem muitas funcionalidades.

Para além das vantagens e desvantagens que uma regulamentação, seja a nível distrital ou mesmo a nível escolar, tem sobre o que o dever de casa pode oferecer, o fato é que alguns distritos já a implementam de alguma maneira. Carvalho (2004) cita alguns exemplos dessas regulamentações:

- Boletim de Envolvimento dos Pais, em que os pais deveriam completar uma lista de atividades diárias em relação à educação dos filhos. A finalidade seria que os pais se esforçassem para ter boas notas e dar bons exemplos aos filhos;
- Um distrito em que o dever de casa estava definido como uma tarefa que deveria ser realizada fora do horário escolar e de preferência em casa e quando não o fosse, o aluno ficaria retido na escola após a aula para completá-lo, mesmo que para isso perdessem o horário do ônibus escolar;
- Um distrito escolar onde o distrito policial intimou os pais a comparecerem na delegacia para realizar o dever de casa com os filhos, já que as crianças não o haviam apresentado na escola. Este seria, segundo a regulamentação do distrito, um instrumento de responsabilização dos pais com a finalidade de educar os filhos e evitar problemas maiores de insubordinação na sociedade. As eventuais consequências para não cumprimento desta medida são desde a assistência a palestras sobre como educar os filhos a prisão de 90 dias;
- Contratos entre escolas e pais – assinados pelos alunos e responsáveis – sobre o dever de casa e a obrigatoriedade do cumprimento deste;

- Caderneta em que se registrava o acompanhamento do dever de casa por parte dos pais.

Desta forma, podemos observar que são diversos os níveis de responsabilização – e eventuais consequências – aos quais os pais são submetidos na realidade americana e que merecem ser aprofundados, mas que se distanciaria da finalidade do presente estudo.

3.2.3.

As avaliações de desempenho internacionais

Como mencionado anteriormente, tem crescido e se difundido as políticas de avaliação que permitem um monitoramento da qualidade da educação em seus diferentes níveis. Em nível internacional, pode-se destacar como expoentes o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o TIMSS¹⁹ (Estudo de Tendências Internacionais em Matemática e Ciências – *Trends in International Mathematics and Science Study*). Contudo o nível de abrangência de cada um deles é diferente e o PISA pode ser considerado como aquele que engloba uma quantidade maior de países e, por esse motivo, será analisado no presente trabalho.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é uma iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) idealizado no final da década de 1990 e projetado para ocorrer a cada três anos, avaliando alunos na faixa etária em torno de 15 anos – idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países – nas competências de Leitura, Matemática e Ciências, com ênfase em um domínio a cada aplicação. Embora a ênfase recaia sobre uma das áreas do conhecimento a cada ano, as outras áreas também são abordadas. A primeira aplicação do PISA ocorreu em 2000.

O PISA afere não apenas o desempenho cognitivo do aluno, mas possui um questionário específico que permite investigar hábitos de estudo, motivação e preferências. Em caráter complementar, também os diretores respondem a um

¹⁹ O TIMSS fornece dados confiáveis sobre o desempenho de em matemática e ciências de estudantes norte-americanos em comparação com estudantes de outros países. Os dados TIMSS são coletados a partir de uma avaliação aplicada desde 1995 a estudantes de 4º e 8º graus a cada 4 anos.

questionário que trata de diferentes aspectos intra e extraescolares, dentre eles a participação dos pais nas diferentes situações e eventos escolares. Também há um questionário destinado à família que possui 11 dimensões que abordam a vida familiar e expectativas em relação aos filhos. Esse questionário possui um caráter opcional e no o ano de 2012 (cujos resultados serão pontuados a seguir) apenas onze países o responderam.

Para tal programa, em cada uma das áreas, o letramento não é compreendido como a habilidade em ler e escrever, mas associado à aplicação em situações cotidianas.

Participaram das avaliações do PISA no ano de 2012 todos os 34 países membros da OECD, além de 31 países e/ou nações convidadas, que totalizavam 80% da economia mundial. Foram avaliados cerca de 510.000 estudantes com idades compreendidas entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses (OCDE, 2014).

São muitos os resultados presentes no relatório final do PISA 2012. No entanto, os que aqui serão abordados são aqueles que dizem respeito aos fatores familiares (sociais, econômicos e culturais) e a relação da escola com a família.

Como ponto de partida pode-se pensar no primeiro contato da criança com a escola, representado pela frequência à educação infantil. São diversos os estudos que mostram a associação positiva da educação infantil com desfechos educacionais (ALVES, FISCH & REGIS, 2010; ARAÚJO, 2006; CARNEIRO, CUNHA & HECKMAN, 2003; CURI & MENEZES-FILHO, 2006; HECKMAN, 2005; KLEIN, 2006). Os resultados indicam que a atenção e educação pré-escolar aumentaram no período de 2003 para 2012, mas esse aumento revelou-se mais expressivo entre as classes mais ricas do que entre os menos favorecidos, o que implicaria ainda a necessidade de investimentos nessa área. Os resultados indicam, ainda, que o fato do aluno ter cursado a pré-escola traria um desempenho médio 53 pontos maior em relação àqueles que não a cursaram, o que significa mais de um ano de escolarização de diferença.

A equidade ainda é uma realidade longínqua, pois, entre os países membros da OCDE, um estudante com melhores condições socioeconômicas tem, em média, 39 pontos em matemática a mais que os menos favorecidos, o que seria equivalente a quase um ano de escolarização a mais. Esse é um resultado encontrado em diferentes pesquisas educacionais que estabelecem relação entre o

background familiar e o desempenho acadêmico, como os trabalhos que encontraram resultados semelhantes sobre o desempenho e a influência de fatores familiares mostraram (ALVES, ORTIGÃO & FRANCO (2007), BONAMINO et al. (2010), COLEMAN et al. (1966) e NOGUEIRA (1990)).

Pais que possuem expectativas mais ambiciosas para os seus filhos, motivando-os e acompanhando-os em seu aprendizado, tendem a criar condições que favorecem excelência acadêmica e aquisição de competências. Tal achado corrobora com diferentes pesquisas que tratam da importância da expectativa familiar que pode ser compreendida também como um dos elementos do capital social (ALVES, ORTIGÃO & FRANCO, 2007; ALVES M., 2010; BARBOSA & RANDALL, 2004; BONAMINO et al., 2010; SOARES & COLLARES, 2006).

Os critérios dos pais para a escolha da escola em que o filho vai estudar estão mais associados a um entorno seguro e à boa reputação da escola do que ao fato da escola potencializar bons resultados. Esse resultado também dialoga com outros achados da literatura (ALVES, FISCH & REGIS, 2010; COSTA, 2010; COSTA, PRADO & ROSISTOLATO, 2012; RESENDE, NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2011).

O relatório com os resultados do PISA 2012 apresenta ainda que, embora os alunos com déficit econômico, social e cultural tenham menos recursos em casa que apoiem seu aprendizado, há estratégias comprovadas que podem ajudá-los no ambiente escolar a superar estas lacunas: desenvolvimento de programas baseados em incentivos que visam estimular a frequência escolar, que no cenário brasileiro podemos citar o Programa Bolsa Família e, no caso do Município do Rio de Janeiro, o Cartão Carioca; a criação de uma cultura que valorize o esforço, a perseverança e a motivação; e a construção de laços estreitos entre as famílias, os professores e as comunidades locais para garantir que a desvantagem socioeconômica não impeça que esses alunos atinjam patamares educacionais mais altos.

3.3.

América Latina, Brasil e a cultura de avaliação e responsabilização

Durante as décadas de 1960 e 1970 as pesquisas estavam alinhadas basicamente sob três perspectivas: (i) características sociodemográficas de acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino; (ii) a questão de gênero e o acesso ao ensino superior; (iii) e elementos que influenciavam no processo de escolarização na América Latina. Na década de 1980 as pesquisas se voltaram para os fatores intraescolares e articulação entre fatores sociais e econômicos na efetivação de desigualdades educacionais (BONAMINO & FRANCO, 1999).

A década de 1990 é marcada por múltiplas mudanças ocorridas nas diversas regiões do mundo: a globalização e a mundialização são fenômenos cada vez mais presentes e a educação ganha um papel central na agenda política. Emergem novos processos competitivos nas economias dos países e a educação, através da formação de um novo modelo de estudante, ganha uma nova perspectiva e muda o cenário da educação. A aprendizagem das pessoas deve ocorrer ao longo da vida, já que no mundo globalizado as informações circulam em tempo muito rápido e em enorme quantidade. São exigidas novas habilidades e competências que devem ser aprendidas ao longo da vida e não apenas no período da escolarização, para dar resposta a este mundo globalizado.

3.3.1.

A América Latina

A educação passa por todas essas transformações, nas quais os pontos enfatizados estão relacionados com um novo processo de economia. Também se faz necessário pensar como cada um dos países concretizou as reformas necessárias. Na América Latina, estas reformas poderiam ser bastante diferentes de acordo com o contexto de cada país, no entanto percebem-se mais similaridades que divergências. Os países tinham algumas linhas de ação prioritária e pode-se pensar que o que se distinguia eram os conceitos e processos de implementação (GAJARDO, 2000; OLIVEIRA, 2014).

Esta homogeneidade pode ser atribuída às "fontes de inspiração" que foram comuns e que tiveram como origem um determinado grupo de pessoas e

instituições que vão pensar e dar as diretrizes destas reformas educacionais, dentre as quais se pode destacar (GAJARDO, 2000):

- A Conferência Mundial sobre a Educação realizada em Jomtien em 1990, por iniciativa da UNESCO reuniu vários delegados de 155 países para discutir educação face ao novo contexto de um mundo globalizado. Tal conferência definiu os aspectos privilegiados nesta nova realidade econômica e que demanda uma nova realidade educacional. Como resultado deste encontro tem-se a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", um documento assinado pelos países participantes, os quais se comprometeram a cumprir as diferentes metas estabelecidas em prol da universalização de uma educação de qualidade;
- O papel dos bancos, principalmente o Banco Mundial, na formulação das reformas educacionais;
- Agências internacionais;
- ONG's internacionais.

Ainda neste contexto efervescente na América Latina pode-se considerar a ênfase nos seguintes processos (BROOKE, 2006; GAJARDO, 2000; OLIVEIRA, 2014):

- Racionalidade Técnica – não apenas na gestão de políticas, mas também a gestão das escolas, relacionado com a descentralização da gestão;
- Ênfase na avaliação e no monitoramento dos processos e dos resultados – surgem os primeiros sistemas de avaliação dos estudantes;
- Responsabilização dos resultados: alunos, professores, escolas e famílias são responsáveis pelos resultados, configurando-se como um período de propostas políticas de mecanismos de avaliação e monitoramento;
- Formação docente e o papel do professor – através da formação específica nos cursos de licenciatura voltada para atender as novas demandas da sociedade.

3.3.2. Brasil

O Brasil se inseriu no cenário de debates e aprofundamento das questões de qualidade da educação de maneira mais expressiva e intensa a partir da década de 1970, com a implementação dos cursos de pós-graduação. Um expoente deste período é a obra de Luiz Antônio Cunha, 1975, intitulada "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil", em que mesmo fazendo a ressalva sobre a impossibilidade de realizar no Brasil um estudo nos moldes do Relatório Coleman em decorrência da falta de dados, traça um panorama especulativo sobre a abertura dos sistemas escolares e as consequências da entrada de um maior contingente populacional nas escolas (BONAMINO & FRANCO, 1999).

A década de 1980 no Brasil é marcada por índices alarmantes de evasão e repetência, que fizeram com que as atenções fossem voltadas de maneira mais específica para o fluxo e enfatizassem a adoção de políticas de promoção automática. Estas propostas foram foco de discussão e controvérsias, sobretudo, porque não estavam atreladas à propostas pedagógicas que permitissem e potencializassem o aprendizado (ibidem).

A segunda metade dessa década é marcada por uma contestação aos modelos de cálculo dos indicadores educacionais. Klein & Ribeiro (1991) e Ribeiro (1991) questionaram as taxas oficiais e comprovaram erros de estimação através do modelo matemático do Profluxo (leva em consideração dados demográficos como PNADs e Censo Demográfico), chegando à conclusão que o ponto nevrálgico do cenário educacional brasileiro não estava na evasão e no abandono, como relatado nos dados do MEC, e sim na repetência, que pode ser considerada como consequência da baixa qualidade do ensino. Tal constatação traz diferentes implicações também em termos de responsabilização, pois se o problema é abandono e evasão, o cerne está na família, mas quando a questão passa a ser a reprovação o foco recai sobre a escola.

3.3.2.1. Políticas de avaliação e responsabilização

A ideia de qualidade em educação se modifica ao longo do tempo. Até a década de 1990 estava centrada no acesso e permanência na escola, uma

perspectiva atrasada em relação ao contexto europeu e americano, cujos sistemas escolares foram universalizados nas décadas de 1950 e 1960. Após a universalização do ensino, o ponto central da qualidade se volta para o fluxo, já que o Brasil possuía um dos maiores índices de reprovação da América Latina.

Mais recentemente pensou-se em desempenho, de maneira que se os sistemas de ensino não estão possibilitando que os alunos tenham aprendido, pode-se dizer que não está gerando uma educação de qualidade ou, ainda, que não está proporcionando igualdade de oportunidades. Mas um questionamento que decorre desse pressuposto de qualidade é: como mensurar este desempenho?

Como premissa para este questionamento se faz necessária uma breve distinção entre dois elementos que por vezes são tratados como sinônimos, mas que possuem suas especificidades: aprendizagem e desempenho. A aprendizagem é uma medida contínua e, portanto, necessitaria que o mesmo aluno fosse avaliado em ao menos dois momentos. Já o desempenho possui um caráter mais momentâneo, ou seja, o que o aluno sabe naquele momento em que a avaliação é aplicada.

Fernandes & Gremaud (2009) falam do papel das avaliações e os diferentes instrumentos de coleta de dados que permitem aferir os resultados "passados" através do desempenho dos estudantes, mas também permitem inferir resultados futuros através de características específicas de cada escola, como por exemplo infraestrutura (OLIVEIRA & REGIS, 2012; SÁTYRO & SOARES, 2007), clima escolar (PAES DE CARVALHO et al., 2012) entre outros fatores.

Apenas no final da década de 1980 é que se tem indícios das ações embrionárias da sistematização e implementação de um sistema de avaliação no Brasil. Estas iniciativas se consolidaram na década de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como resposta às demandas e pressões constantes dos diferentes organismos internacionais. É o início da implementação de uma nova cultura de avaliação de larga escala em âmbito nacional.

Bonamino & Sousa (2012) assinalam três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, sendo a primeira referente a uma avaliação diagnóstica, a segunda relacionada com políticas de responsabilização branda (consequências simbólicas, por exemplo, divulgação dos resultados) e a terceira pautada em políticas de responsabilização forte (sanções ou recompensas em decorrência dos

resultados de alunos e escolas). Estas três gerações são utilizadas pelas autoras enquanto recurso analítico, visto que coexistem nas redes de ensino.

A segunda e a terceira geração de avaliação se referem especificamente às políticas de responsabilização e possuem desdobramentos que permitem uma discussão informada sobre o currículo escolar e as habilidades a serem apreendidas pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Estas habilidades podem ser observadas, por exemplo, através das escalas de proficiência, através das quais se verificam as habilidades apropriadas e desenvolvidas, ou não, em cada etapa de ensino.

Franco (2004) afirma que enquanto o MEC realizava avaliação da educação básica em caráter amostral (o caso do SAEB será abordado na seção seguinte) a partir da década de 1990 os estados e municípios percebiam a necessidade de implementar avaliações de caráter censitário.

Tal tendência é confirmada no Quadro 2, construído por Brooke & Cunha (2011) como resultado de uma pesquisa sobre avaliação externa enquanto instrumento de gestão educacional dos estados brasileiros e apresenta um panorama de como as avaliações padronizadas estão sendo apropriadas e como as políticas de responsabilização estão presentes no cenário brasileiro.

Quadro 2: Uso dos resultados de avaliação em políticas de responsabilização

Uso dos resultados de avaliação (Políticas de Gestão)	Sem consequências ou consequências menores (<i>low-stakes</i>)	Com consequências importantes (<i>high-stakes</i>)
Para avaliar e orientar a política educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Edurural¹ (MEC²) • Avaliação PDE³ (Ceará) • Avaliação Escolas de Referência (PE) • Idesp⁴; Idepe⁵; Ideam⁶; IDERio⁷ etc. • Gestão para resultados (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • PAR⁹ (MEC) • Programa Escolas-Padrão (SP)
Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim de Resultados (PE) • Relatório Pedagógico (DF) • PIP⁸ (MG) 	
Para informar ao público	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim da Escola (PR) • Propaganda Política (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de escola (Chile)
Para a alocação de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Mais (PE) • Escola Referência (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nota 10 (CE) • Índice Municipal de Qualidade Educacional (CE)
Para políticas de incentivos salariais		<ul style="list-style-type: none"> • Acordo de Resultados (MG) • Escola Nota 10(CE) • 'Bonificação por Desempenho (SP)
Como componente da política de avaliação docente		<ul style="list-style-type: none"> • ADI¹⁰ (MG) • Recondução de diretores (DF)
Para a certificação de alunos e escolas		<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de alunos de 4ª e 8ª series, 2001(SP) • Aprovação de funcionamento de escolas (DF)

Fonte: BROOKE & CUNHA, 2011.

Legenda: 1. Educação Rural 2. Ministério da Educação 3. Plano de Desenvolvimento da Educação 4. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo 5. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Pernambuco 6. Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas 7. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro 8. Plano de Intervenção Pedagógica 9. Programa de Ações Articuladas 10. Avaliação de Desempenho Individual.

3.3.2.2.

Do SAEB à Prova Brasil: avanços e desafios

Entender o mecanismo de funcionamento das avaliações se faz necessário no presente estudo pelo fato que tem se intensificado, não apenas no cenário internacional mas também nos diversos entes federados do Brasil, a consolidação de políticas de responsabilização que utilizam os resultados das avaliações de larga escala como mecanismo de controle e acompanhamento. Nesse contexto, pode-se pensar em duas formas/ hipóteses de como a família está presente: 1ª) a família tem se inserido de diferentes formas e passa a ter sua participação intensificada e; 2ª) um discurso da necessidade de participação da família como uma instituição a ser corresponsabilizada em termos de qualidade da educação. Assim, conhecendo os mecanismos de avaliação, pode-se pensar em meios para potencializar a relação com a família, transformando a *participação como presença* em *participação como engajamento*, como abordado no capítulo anterior.

Bonamino & Franco (1999) traçam um panorama do período que precedeu a criação e implementação do SAEB, em termos de conjunturas políticas internacionais e na América Latina, contextualizando em que cenário se insere tal política. Aliando interesses do Banco Mundial e do MEC, é criado um projeto piloto, precursor do SAEB, denominado SAEP (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau) que, por falta de recursos, não foi adiante. Apenas no ano de 1990 é institucionalizado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nas duas primeiras avaliações do SAEB – em 1990 e em 1993 – foram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (atuais 2º, 4º, 6º e 8º anos, respectivamente) das escolas públicas pertencentes à rede urbana nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Na terceira edição, em 1995, ocorrem diferentes ajustes no desenho de avaliação, passando a avaliar as séries conclusivas do Ensino Fundamental e Médio, amplia-se para a rede privada (também em caráter amostral), avalia-se apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e há uma redefinição em seu modelo metodológico que permite uma comparação ano a ano e passa a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Todas essas modificações permitiram um

acompanhamento da tendência educacional brasileira em termos de evolução da qualidade e como elemento norteador de formulação de políticas públicas.

Além das avaliações de conhecimentos específicos também foram aplicados questionários contextuais aos alunos, professores e diretores e o aplicador também respondeu a um questionário sobre a turma e as condições de infraestrutura das escolas (BRASIL, 2006).

Esse tipo de desenho apresenta algumas limitações, sobretudo pelo caráter amostral que, embora seja representativo no nível estadual e permita o tratamento dos resultados em nível de dependência administrativa, unidades de federação e Brasil como um todo, não permite análises no nível de município ou escola.

Com a finalidade de superar essas limitações, o SAEB foi reestruturado em 2005, a partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, 2005).

A ANEB seguiu o mesmo padrão conceitual e metodológico, ou seja, caráter amostral e abrangência das redes públicas e privada.

No entanto, a ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, apresenta um empreendimento inovador a nível nacional brasileiro ao se constituir como uma avaliação censitária. Desse modo, permite um acompanhamento da qualidade da educação tanto no nível dos municípios quanto a nível das escolas (BRASIL, 2005). A Prova Brasil avalia os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das redes públicas, nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

Na primeira edição da Prova Brasil, em 2005, apenas os alunos responderam a um questionário contextual além da avaliação de desempenho. A partir da segunda edição, em 2007, são inseridos questionários contextuais para professores, diretores e também para o aplicador. Desde sua implementação até os dias atuais passou por algumas modificações estruturais. Como exemplo: inicialmente participavam da avaliação apenas escolas urbanas com mais de 30 alunos nas séries analisadas e atualmente escolas urbanas e rurais com mais de 20 alunos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Com a consolidação das avaliações em larga escala, passou-se a ter um instrumento que fornece informações sobre os problemas educacionais e, como consequência, a regulamentação de políticas de responsabilização. Oliveira (2014) faz uma contextualização dessas políticas e seu conjunto de consequências,

destacando que no Brasil o marco legal em termos de políticas de responsabilização é assinalado pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁰, no ano de 2007, período a partir do qual há uma intensificação em termos de políticas e programas direcionados à escola. Segundo a autora:

[...] o PDE/Plano de Metas reforça o papel da União como ente articulador e indutor das políticas educacionais e introduz práticas e ações alinhadas com a perspectiva social e política da *prestação de contas*, da *avaliação* e da *responsabilização* (OLIVEIRA, 2014, p.42).

Com o aprimoramento desse instrumento de avaliação, surgiram outras iniciativas de monitoramento do sistema educacional brasileiro, sendo um dos principais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um indicador educacional criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como parte do PDE e consta de um valor de zero a dez como resultado da razão entre desempenho estudantil em exames padronizados e indicadores de fluxo.

É um índice difundido no meio educacional, seja no âmbito das pesquisas, seja no âmbito das escolas, mas que muitas vezes não é abordado em seus limites e possibilidades. Se por um lado pode ser considerado como um avanço no sentido de uma medida educacional, há certos limites em sua construção e operacionalização enquanto indicador de qualidade educacional.

Ao propor o IDEB, Fernandes (2007) o apresenta como um avanço no que se refere aos indicadores existentes até então para monitorar o sistema de ensino do país, pois os utilizados eram em âmbito estadual ou municipal, o que não permitia elaborar um panorama da real situação da educação no Brasil em termos de qualidade. O mesmo autor destaca que um modelo de exame cuja referência seja uma geração e não uma série em específico (nos moldes do PISA – isto é, provas aplicadas a indivíduos de mesma faixa etária) permitiria mensurar o quanto os alunos aprenderiam após certa quantidade de anos de escolarização.

A proposição do IDEB é que seja um indicador plausível de ser utilizado em formulação e implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação, que afetariam diferentes tipos de políticas de responsabilização.

²⁰ O Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma iniciativa do MEC lançado em 24 de abril de 2007 e normatizado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

A utilização de indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados, obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) não são de todo rejeitadas por outros autores: ALVES & SOARES (2013), OLIVEIRA (2007), SOARES (2009), e que são unânimes em apontar que apenas com estes elementos não se pode criar um indicador que retrate de fato a qualidade da educação.

Oliveira (2007) destaca a contribuição do IDEB, mas alerta que o mesmo representaria apenas uma das dimensões da qualidade que se deveria buscar, sendo necessário também levar em consideração duas outras dimensões: (i) a dimensão de insumos, como um indicador que leve em consideração as condições em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e (ii) a dimensão de processo²¹, sendo este mais difícil de ser mensurado, mas podendo ser observado através do clima da escola, entendido em sua multiplicidade de manifestações.

Alves & Soares (2013) alertam, ainda, para o fato de que o IDEB, enquanto um indicador que leva em consideração apenas desempenho e taxa de aprovação pode acabar por acentuar certos tipos de desigualdades, seja a nível macro, quando analisamos as regiões como um todo sem nos determos em suas especificidades, seja a nível micro, quando analisamos escolas como um todo sem levar em consideração os processos internos. Os autores apontam que como consequência a segregação urbana e desigualdades educacionais podem ser ainda mais acirradas, sobretudo porque “análises de resultados de políticas apenas por indicadores finalísticos nem sempre se traduzem em efeitos socialmente justos. Em educação, isso reflete a ausência de equidade na análise das políticas no setor” (ibidem, p. 182).

Desta forma, observa-se que ainda há um caminho a ser trilhado sobre qual seria a melhor maneira de se mensurar a qualidade educacional brasileira. Contudo, não podemos deixar de perceber e reconhecer os avanços que tem se demonstrado, seja em nível metodológico de construção desses indicadores, seja em nível conceitual de como a qualidade poderia estar representada.

²¹ O autor destaca a importância em se considerar esta dimensão também, pois ao se utilizar apenas insumos e resultados na composição de um indicador de qualidade, estaria se reduzindo a um modelo típico da economia da educação.

Neste contexto, o IDEB poderia potencializar um espaço de cobrança por parte dos pais em direção às escolas, seja em termos de melhora desse indicador, seja em busca de uma escola com maior "qualidade". Contudo, sabe-se que essa informação muitas vezes não é apropriada pelas famílias²², como pode ser percebido nos grupos focais analisados para o presente estudo, que serão abordados no próximo capítulo.

O presente capítulo fez um percurso sobre o cenário nacional e internacional em termos das políticas de responsabilização, e como estas foram apropriadas e postas em práticas em diferentes realidades e, mais especificamente, como as famílias podem ser inseridas nesse contexto, visto que também elas estão (ou deveriam estar) inseridas diretamente no processo educacional e que deveriam, através do mecanismo de *voice* (HIRSCHMAN, 1970) que será melhor abordado no próximo capítulo.

²² Mesmo que haja iniciativas do governo – como a criação da cartilha "Acompanhem a vida escolar de seus filhos" (BRASIL, s/d) em que, dentre outras orientações, sugere o acompanhamento do IDEB como monitoramento da qualidade da educação na escola dos filhos – ainda há uma lacuna para a participação e apropriação desse direito.

4

O caso do Município do Rio de Janeiro: O Prêmio Anual de Desempenho e a família na escola

No capítulo anterior foi apresentado o cenário mundial das políticas de avaliação e responsabilização e como a temática da família foi ganhando espaço e importância nesse contexto. A família passa a ser corresponsabilizada pela qualidade da escola e surge a necessidade de entender os mecanismos que estão presentes nessa relação. De um panorama mais amplo para uma realidade mais próxima e específica, este capítulo visa abordar as políticas de responsabilização no cenário carioca através de um estudo exploratório.

Na primeira parte é traçado um panorama de rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em seus aspectos organizacionais. A segunda parte aborda o processo de implementação de duas políticas de responsabilização, a saber: obrigatoriedade de fixação da placa do IDEB nas escolas e o Prêmio Anual de Desempenho. Complementarmente, é levantado o contexto em que essas políticas se desenvolveram e como poderiam potencializar a relação escola-família. Por fim, na terceira e quarta partes são analisados dois instrumentos metodológicos, grupos focais e questionários, respectivamente, com a finalidade de compreender como as escolas têm se apropriado dessas políticas e se as famílias estão sendo convocadas e inseridas nesse contexto, bem como eventuais nuances de um desencontro.

4.1.

A Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (RMEMRJ)

O município do Rio de Janeiro possui uma peculiaridade especial no que se refere à oferta de educação básica: possui a maior rede pública municipal de ensino da América Latina.

A rede municipal de educação é responsável pela oferta de Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de

Jovens e Adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro. Segundo os microdados do Censo Escolar 2013, a rede possui 1.434 escolas, que atendem 651.921 alunos, distribuídos nas diferentes etapas e modalidades, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de matrículas e escolas da RMEMRJ, por etapa de ensino

	Alunos	Escolas*
Creche	51.691	456
Pré-escola	70.982	709
1º segmento do Ensino Fundamental	264.745	798
2º segmento do Ensino Fundamental	214.187	490
Turmas de multieducação	7.182	273
Turmas de correção de fluxo	14.049	323
EJA	26.228	143
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2.857	331
TOTAL	651.921	1.434*

* As escolas podem oferecer mais de uma etapa de ensino

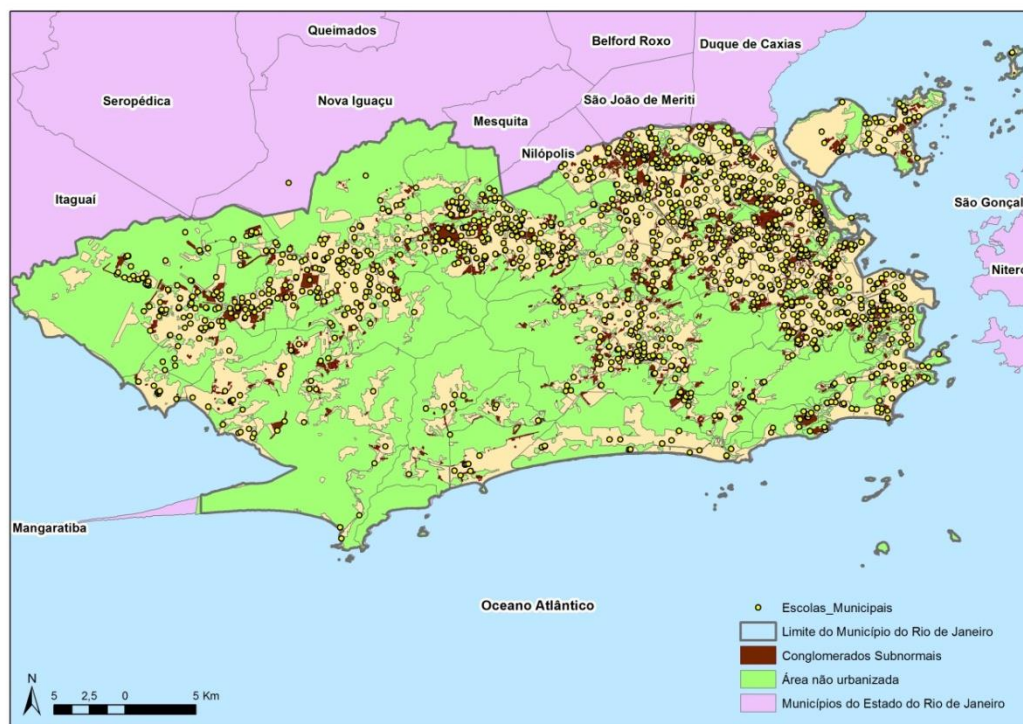
Fonte: Microdados Censo Escolar 2013

O município possui ainda 43.149 alunos em escolas conveniadas, sendo em sua maioria escolas que oferecem Educação Infantil (57,2%).

Uma das iniciativas do Governo Federal, criado 2007, foi o Programa Mais Educação, com a finalidade de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Na RMEMRJ a adesão ocorreu em 459 escolas no ano de 2013, cujas turmas totalizavam 2.947 e atendiam a 80.537 matrículas (um aluno pode estar matriculado em mais de uma turma de Mais Educação) nas diversas atividades desenvolvidas em forma de oficinas. Além dessa iniciativa, há também 16.016 alunos que estão matriculados em atividades complementares, que são de livre escolha e visam complementar a escolarização e o currículo obrigatório.

A distribuição geográfica das escolas esta representada no Mapa 1, que permite visualizar o panorama de atendimento da RMEMRJ.

Mapa 1: Distribuição geográfica das escolas da RMEMRJ

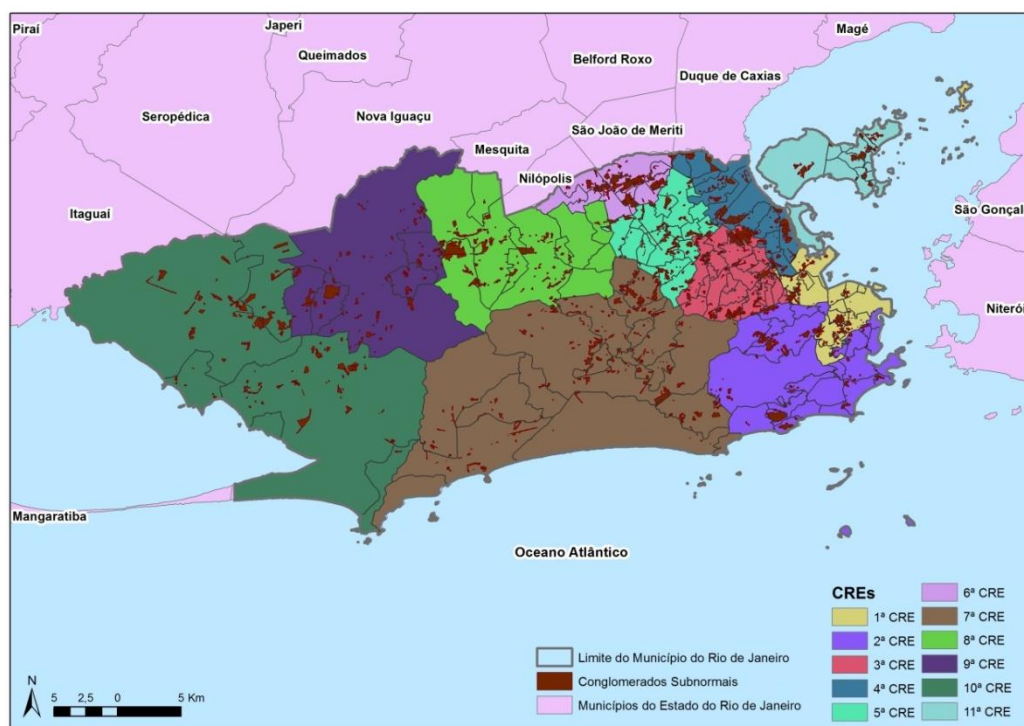


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Instituto Pereira Passos.

Os órgãos da RMEMRJ estão assim estruturados: a nível central a Secretaria Municipal de Educação (SME), cuja função é elaborar, coordenar a implementação e avaliar os resultados de políticas públicas educacionais no âmbito no município; a nível intermediário entre a SME e as escolas estão as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) que são responsáveis pela articulação entre essas duas instâncias e acompanham a execução das políticas nos estabelecimentos de ensino; e as escolas.

São 11 as Coordenadorias Regionais de Ensino, cada qual responsável por um agrupamento de bairros, conforme consta no Mapa 2:

Mapa 2: Abrangência das Coordenadorias Regionais de Ensino



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Instituto Pereira Passos.

As 1.434 escolas da Rede Municipal estão distribuídas de forma não homogênea entre as 11 CREs, sendo a 11ª CRE, com menor abrangência, atendendo a 42 escolas e a 8ª CRE a de maior atendimento, com 183 escolas.

4.2. Políticas de Responsabilização

Em um sistema político federado, como é o caso do Brasil, a descentralização de políticas sociais permite que os estados e municípios tenham autonomia para criar suas próprias leis, sendo de responsabilidade da União coordenar os entes federados e criar mecanismos de indução para a adoção de determinadas políticas. Oliveira (2014) destaca dois mecanismos que vigoram no cenário brasileiro e que ilustram o modelo de descentralização: adesão do ente federado às políticas de um nível de governo mais abrangente que é estimulada por incentivos fiscais; e criação de dispositivos legais – por exemplo, a adoção e gestão de políticas, como é o caso do PDE-Escola.

Como abordado no capítulo anterior, a partir da divulgação dos resultados de escolas e municípios em avaliações externas, há uma intensificação das

políticas de responsabilização como estratégia para aumentar o desempenho das escolas e promover uma educação de qualidade. Koslinski et al. (2014) falam destas políticas e seus eventuais desdobramentos nas redes de ensino. Os autores destacam diferentes pesquisas que encontraram um impacto positivo no desempenho médio dos alunos após a implementação de políticas de responsabilização, mas também se encontram investigações nas quais os impactos não são significativos e/ou duradouros. Para além da discussão dos impactos, Brooke (2013b) adverte que os resultados das políticas de *accountability* podem variar de acordo com o seu desenho e podem, sim, se constituir como um instrumento para a promoção de um sistema educacional mais igualitário.

Levando em consideração as três gerações de avaliações propostas por Bonamino & Sousa (2012) e discutidas na seção sobre políticas de avaliação e responsabilização, pode-se pensar que, no âmbito das políticas de responsabilização implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e que vigoram até os dias atuais, tem-se iniciativas de segunda e de terceira geração.

A partir do Decreto Nº 34.121, de 12 de julho de 2011, ficou instituída a obrigatoriedade de divulgação do IDEB e do IDERio das escolas municipais através de placas informativas afixadas em locais de fácil visualização (RIO DE JANEIRO, 2011). Este é um exemplo de política de responsabilização branda (*low stakes*), pois não há nenhuma consequência direta em termos de recompensas e/ou sanções. O modelo desta placa é apresentado na Figura 5.

Confira nossas metas de desempenho educacional
ANOS INICIAIS
 (1º AO 5º ANO)

NOME DA ESCOLA: _____

IDEB 2009: _____ META 2011: _____

IDERIO 2010: _____ META 2012: _____

RIO
 PREFEITURA
 educação

Figura 5: Modelo de placa com o resultado do IDEB para fixação na escola
 Fonte: Decreto Nº 34121, de 12 de julho de 2011

Como se pode observar na Figura 5, está presente não apenas a nota, mas também a meta que a escola devera atingir na próxima avaliação. Embora não esteja prescrito nenhum tipo de consequência direta, pode-se pensar que a atuação da família poderia potencializar uma cobrança em termos de melhoria, numa perspectiva de *voice* (HIRSCHMAN, 1970). Outra consequência que poderia gerar uma pressão indireta em busca de melhoria seria a família buscar outras escolas que possuísem um maior desempenho nos exames padronizados. Contudo, muitas vezes o critério de escolha das famílias está mais atrelado a questões de proximidade e "boa reputação" das escolas do que necessariamente escolas que apresentem um melhor resultado nessas avaliações.

Outra iniciativa da SME-RJ em termos de *accountability* é retratada através do Decreto Nº 30860, de 01 de julho de 2009, que institui o Prêmio Anual de Desempenho com a finalidade de "recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos" (RIO DE JANEIRO, 2009, Art. 3º). O prêmio, conferido em termos de 14º salário, é destinado a todos os servidores das escolas que consigam atingir as metas. Esta pode ser considerada como uma política de alta consequência (*high stakes*), em que são atribuídas recompensas às escolas com bases em seus resultados (BONAMINO & SOUSA, 2012).

As metas são diferenciadas para cada escola de acordo com o desempenho prévio e são mais exigentes para escolas com indicadores IDEB e IDERio menores, conforme pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2: Metas IDEB e IDERio para recebimento do Prêmio Anual de Desempenho

	IDEB/IDERio do último período	Meta de Acréscimo ²³	
		Anos Iniciais	Anos Finais
2009	2,0 a 3,0	25%	17%
	3,1 a 4,0	15%	12%
	4,1 a 5,0	12%	9%
	5,1 a 6,0	5%	3%
	Maior que 6,1	2%	1%
2010	Até 1,9	17%	11%
	2,0 a 2,9	14%	9%
	3,0 a 3,9	11%	7%
	4,0 a 4,9	8%	5%
	5,0 a 5,9	5%	3%
	6,0 a 6,9	2%	1%
	Igual ou maior que 7,0	Manutenção índice igual ou Maior que 7,0	
2011 e 2012	Até 1,9	27,0%	21,0%
	2,0 a 2,9	22,0%	17,0%
	3,0 a 3,9	17,0%	13,0%
	4,0 a 4,9	12,0%	9,0%
	5,0 a 5,9	7,0%	5,0%
	6,0 a 6,4	2,0%	-
	<ul style="list-style-type: none"> Igual ou maior de 6,5 nos Anos Iniciais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar. Igual ou maior de 6,0 nos Anos Finais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar. 		
2013	Até 1,9	27,0%	21,0%
	2,0 a 2,9	22,0%	17,0%
	3,0 a 3,9	17,0%	13,0%
	4,0 a 4,9	12,0%	9,0%
	5,0 a 5,9	7,0%	5,0%
	6,0 a 6,4	2,0%	-
	6,5 a 6,9	manter	-

Fonte: Elaboração própria a partir das regulamentações

Para fins de simplificação foram postas na tabela as versões finais que regulamentaram as metas, mas vale destacar que no ano de 2010 ocorreram três modificações na legislação sobre as metas e em 2011 ocorreram duas alterações.

Esse tipo de *accountability* pode ser caracterizado como hierárquico e vertical, baseado na relação "principal-agente", ou seja, há um governo central (no caso, a prefeitura) que faz um acordo de resultados com a SME que, por sua vez, estabelece metas de desempenho para as escolas (CARRASQUEIRA, 2013a;

²³ Regulamentação das metas: 2009 – Decreto N° 30860, 1° de julho de 2009; 2010 – Decreto N° 33399 de 16 de fevereiro de 2011; 2011 – Decreto N° 34163 de 20 de julho de 2011; 2012 – Resolução SME N° 1153 regulamentou a percepção do Prêmio Anual de Desempenho referente ao Decreto N° 33399 e as alterações do Decreto N° 34163; 2013 – Resolução N° 1234, de 10 de abril de 2014.

KOSLINSKI, 2007). Esta relação "principal-agente" no cenário carioca está arraigada em premiações aos agentes quando estes cumprem as metas e são avaliados pelas ações e resultados. A SME ocupa o papel de agente em relação à prefeitura e de principal em relação às escolas.

Pode-se pensar que, ainda que não de maneira institucionalizada ou regulamentada, a escola, sobretudo direção e professores, poderia exercer o papel de principal em relação às famílias. Contudo, é importante fazer uma ressalva sobre essa última relação "principal-agente". De maneira sintética, Mainwaring (2003) fala que tal relação só ocorre quando o principal pode impor sanções, diretas ou indiretas, ao agente. Se por um lado a escola não pode impor nenhuma sanção direta à família, ao menos o faz no plano simbólico, sobretudo responsabilizando-a.

Neste advento de políticas de responsabilização, sejam elas brandas ou de alta consequência, se faz necessário estudar como a temática da família aparece nesse contexto, bem como entender onde a escola responsabiliza, onde corresponsabiliza e onde espera receber pressão da família.

Para compreender melhor essa interação, as próximas subseções apresentarão e analisarão dados de grupos focais realizados com professores e diretores da RMEMRJ e de questionários aplicados a diretores desta mesma rede. Estes instrumentos auxiliarão a responder as questões de pesquisa do presente estudo, e têm a finalidade de: (i) compreender quais os temas discutidos nas reuniões de pais e professores; (ii) identificar se os pais dos alunos vão à escola apenas quando solicitados ou também tomam a iniciativa de procurar a escola para conversar sobre questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de seu filho; (iii) verificar se a escola discute o resultado das avaliações dos exames padronizados (Prova Brasil e Prova Rio) com a família e se pedem para que esta ajude e acompanhe o progresso dos alunos; e (iv) identificar se as escolas estão realizando algum tipo de pressão em direção às famílias dos alunos com baixo desempenho.

4.3. Grupos Focais

A utilização de grupos focais como metodologia de trabalho nas diferentes áreas do conhecimento tem se intensificado nas últimas décadas, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito profissional, sobretudo por dar espaço à pluralidade de ideias e ênfase na interação mediada e direcionada por uma temática (GONDIM, 2002; GUI, 2003).

Berg (2001) define essa metodologia como um estilo de entrevista em pequenos grupos cujas discussões se pautam em um tema específico de interesse ou relevância para o grupo e, sobretudo, para o pesquisador. A opção pelo trabalho com grupos focais – que se constitui como uma série de discussões orientadas, destinadas a obter percepções sobre uma temática de interesse – está fundamentado em uma literatura que apresenta como benefício o fato de ser uma técnica rápida e de baixo custo para obtenção de dados qualitativos (CRUZ NETO, MOREIRA & SUCENA, 2002).

Como ponto de partida para análise dos grupos focais e das categorias de análise, é preciso ter presente que no trabalho com dados qualitativos o processo de estranhamento, esquematização, desconstrução de estereótipos e comparação sistemática deve se constituir como um eixo norteador que possibilita uma constante reflexão e construção de modelos alternativos (FONSECA, 1999).

Gondim (2002) apresenta três modalidades de trabalho com grupos focais: exploratória, clínica e vivencial. Os grupos exploratórios caracterizam-se pela geração de hipóteses e produção de conteúdos. Os grupos clínicos estão voltados para a percepção de crenças, sentimentos e comportamentos, tendo como principal característica a intrasubjetividade do grupo. Já os grupos vivenciais têm como enfoque central os processos internos do grupo e a maneira como o mesmo se comporta diante de diferentes situações. O presente trabalho tem como premissa o modelo de grupo focal exploratório, já que visa o desenvolvimento de certos modelos de relação entre escola e família.

Em que pesem as críticas ao trabalho com a metodologia de grupos focais assinaladas por Gondim (2002) – a saber: tamanho da amostra, falta de controle do desempenho do moderador, nível de resposta a ser considerada para análise, forma de interpretação, e limitação em comparar resultados dos grupos focais com

outras técnicas – o presente estudo buscou superá-las com perspicácia e cuidado na análise dos dados, seguindo as orientações da autora e de outros trabalhos metodológicos, como Cruz Neto, Moreira & Sucena (2002), Gui (2003) e Berg (2001).

4.3.1. Composição dos Grupos Focais

A escolha pelo município do Rio de Janeiro é fundamentada por representar uma das maiores redes da América Latina e pelo desenho de políticas de responsabilização vigentes, abrangendo *low stakes* (obrigatoriedade de fixação dos resultados) e *high stakes* (Prêmio Anual de Desempenho).

Inicialmente, optou-se por realizar o estudo com uma amostra de escolas da 2ª e da 4ª CREs, visto que estas possuem um maior número de escolas que atendiam aos requisitos que serão descritos a seguir. Porém, encontrou-se abertura – em termos de respostas à solicitação para a realização da pesquisa – apenas na 4ª CRE, que no momento da seleção era composta pelos bairros²⁴: Brás de Pina, Bonsucesso, Cordovil, Ilha do Governador, Jardim América, Mangueiras, Maré, Olaria, Ramos, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular e Vigário Geral.

A seleção das escolas ocorreu de maneira aleatória, mas tendo alguns critérios predefinidos inicialmente: (i) os segmentos de ensino fundamental oferecidos; (ii) o desempenho padronizado na Prova Brasil 2009 (Língua Portuguesa e Matemática), sendo consideradas de alto desempenho as escolas que se encontravam no tercil superior, e de baixo desempenho aquelas que estavam no tercil inferior; (iii) recebimento da bonificação em 2010 (a partir do resultado do IDEB 2009).

Dessa maneira, dentro da 4ª CRE as escolas foram escolhidas de maneira aleatória e os diretores contactados para a participação nos grupos focais. Ao término lhes foi solicitado que indicassem docentes de suas escolas que atendessem aos seguintes critérios: (i) pelo menos 3 anos de experiência na rede; (ii) ser ou terem sido regentes de turma; (iii) ter tido experiência com avaliações externas; e (iv) serem de diferentes disciplinas.

²⁴ Em 2013, através do Decreto Nº 36703, de 10 de janeiro de 2013, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, foi criada a 11ª CRE, que compreende o bairro Ilha do Governador, até então pertencente à 4ª CRE (RIO DE JANEIRO, 2013).

A ideia inicial era realizar um grupo focal com professores de escolas com alto desempenho e outro com professores de escolas com baixo desempenho. Contudo, não houve uma resposta positiva dos professores de escolas com alto desempenho, de maneira que os dois grupos focais foram constituídos por professores de escolas com baixo desempenho.

Assim, foram analisados quatro grupos focais, sendo dois com diretores (totalizando 13 gestores) e dois com professores (somando 14 professores). Faz-se necessário destacar, de antemão, que os grupos focais dos professores apresentam certo viés de seleção, já que o pressuposto de aleatoriedade não foi completamente satisfeito. Contudo, o presente trabalho pode ser considerado como uma análise exploratória que evidencia alguns elementos que podem ser bem mais aprofundados posteriormente.

4.3.2.

Coleta e análise dos dados

Após a realização e transcrição dos grupos focais (o roteiro utilizado para a mediação dos grupos focais encontra-se no Anexo 1), os dados foram submetidos a um software de análise de dados qualitativos chamado "Atlas Ti". A partir deste software foram construídas ramificações de categorias de análise que podem ser sintetizadas em termos de comportamento diante das políticas de responsabilização em duas direções: pressão da família em direção à escola ou pressão da escola em direção à família. As Figuras 6 e 7 apresentam as categorias de análise que foram construídas de maneira indutiva a partir das respostas que emergiram dos grupos focais.



Figura 6: Mapa conceitual da análise "família-escola"

Fonte: Elaboração própria a partir das transcrições dos grupos focais

A Figura 6 mostra a relação da família em direção à escola, cobrando os resultados e também reivindicando melhorias em relação ao desempenho dos alunos; essa pressão pode ser exercida de duas maneiras diretas, como assinaladas por Hirschman (1970): *exit* ou *voice*. O processo de saída ocorre quando a família busca sair da escola porque esta seria uma escola ruim, assim classificada seja pelos desempenhos padronizados ou por categorias específicas formuladas pelas próprias famílias. O processo de voz é quando a família opta, muitas vezes de maneira não muito consciente, em manter o aluno na escola e cobrar melhorias.

Dentro deste processo de *voice*, analisando as transcrições, encontramos diferentes formas através das quais os pais se dirigem às escolas, seja para questionar ou pedir a explicação sobre a avaliação do professor ou das avaliações bimestrais que são encaminhadas pela SME, e em alguns casos, pedir explicações pelo fato do desempenho do aluno ser diferente nestas duas avaliações.

No que se refere às avaliações externas, os pais costumam exercer pressões diretamente na escola, através da direção ou mesmo dos professores, exigindo mudanças e explicações para o desempenho, bem como estabelecendo comparações com escolas que estão localizadas próximas, ou exercem pressões nas diferentes instâncias de governança educacional: CRE ou SME. Contudo vale destacar que estas últimas categorias não são muito comuns e se configuram, sobretudo, naquelas famílias que possuem um capital informacional sobre o funcionamento da SME.

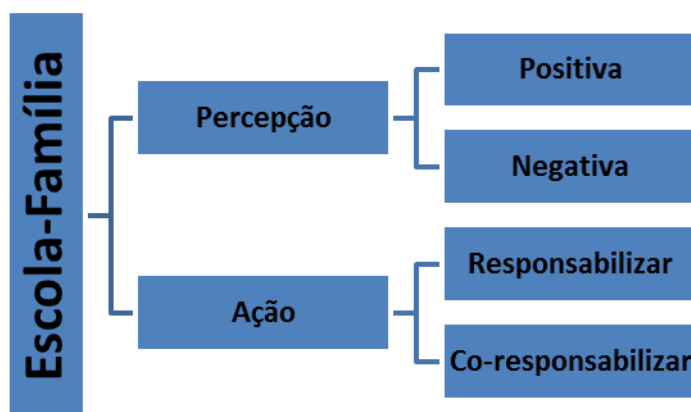


Figura 7: Mapa conceitual da análise "escola-família"

Fonte: Elaboração própria a partir das transcrições dos grupos focais

Outro caminho, representado pela Figura 7, é quando há um movimento da escola tentando se aproximar das famílias, seja de uma maneira mais branda, que se configura através de uma percepção da maneira como a família lida com a educação (percepção esta que pode ser positiva ou negativa) ou ainda exercendo mecanismos de ação em direção à família: uma ação de se esvair da responsabilidade e colocar toda a responsabilidade na família ou chamar a família para juntos, em um processo de colaboração e corresponsabilização, pensarem caminhos de melhoria.

No processo de análise das discussões que se estabeleceram, buscou-se ter a cautela em distinguir entre o importante e o interessante, como ressaltado por Gondim (2002). Isso significa que, embora alguns temas que surgiram no debate se configurassem como atraentes ou envolventes por abordarem aspectos múltiplos da educação e das políticas de avaliação, a análise dos mesmos não era essencial para compreender os mecanismos da relação escola-família-escola.

Este foi apenas um panorama geral do que será abordado na próxima seção, quando os resultados serão apresentados e exemplificados com fragmentos dos grupos focais.

4.3.3. Resultados

A análise dos depoimentos e questões presentes nos grupos focais, tanto dos professores quanto dos diretores, ocorreu tendo como referencial teórico o conceito de *accountability* social, compreendido como uma forma de pressão em

termos de cobrança e responsabilização externos ao sistema político e sem necessariamente com consequências diretas (CARRASQUEIRA, 2013b). Seja da família em direção à escola ou vice-versa, compreender os fatores que permeiam essas relações – norteadas pelo princípio de participação e suas consequências – torna-se um exercício necessário no cenário específico do Município do Rio de Janeiro, como já relatado previamente.

Um aspecto também a ser considerado é a presença das categorias de análise segundo os grupos focais. Percebe-se que há uma predominância de percepções de ações da escola em relação à família, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição de falas, segundo grupos de abrangência

		Docentes	Gestores
Família-Escola	Saída	2	0
	* Voice	3	7
	- Avaliação Externa	1	3
	+ Escola	3	1
	• Direção	0	1
	• Professor	3	2
	* CRE	1	0
	* SME	1	0
	- Avaliação Bimestral	0	1
	- Avaliação do professor	2	0
	- Outros	0	3
Total		16	18
Escola-Família	* Percepção Positiva	4	3
	* Percepção Negativa	13	6
	* Ação de responsabilizar	9	4
	* Ação de corresponsabilizar	2	4
Total		28	17

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das transcrições dos grupos focais

Através dos dados presentes na Tabela 3, pode-se observar que nos grupos focais dos diretores há um equilíbrio entre as temáticas da família em direção à escola e da escola em direção à família. Quadro este bem diferente quando se analisa os professores, onde há uma predominância da segunda relação. Merece destaque, ainda, o movimento da escola em direção à família, com uma percepção negativa predominante de maneira expressiva entre os professores, que também tendem a responsabilizar mais os pais.

Os resultados específicos serão apresentados em duas subseções, que representam as grandes chaves de leitura das categorias de análise: família-escola

e escola-família. A finalidade é mostrar os diferentes padrões de resposta em cada um dos grandes grupos, abordando as características específicas, permeadas pelo referencial teórico, e dialogando com resultados de pesquisas semelhantes. Com a finalidade de manter sigilo das identidades, os professores foram numerados de 1 a 14, de acordo com o surgimento de suas falas, de maneira contínua entre os grupos e, como os dois grupos foram formados por professores pertencentes a escolas com baixo desempenho, não será realizada nenhuma outra distinção. Os diretores também serão numerados de maneira contínua, porém haverá a distinção referente ao tipo de escola, alto ou baixo desempenho. Tanto para as falas dos diretores quanto para a dos professores, optou-se por utilizar os pronomes masculinos, sem que isso indique que sejam necessariamente do sexo masculino.

4.3.3.1.

Pressão da família em direção à escola

No cenário de políticas de responsabilização, um mecanismo que se pode esperar é que as famílias se dirijam às escolas em busca de uma melhor qualidade, sobretudo em tempos onde a mídia constantemente divulga resultados de exames padronizados e exibe reportagens sobre a realidade educacional brasileira.

Os professores sentem-se cobrados e, de certa maneira, pressionados por diferentes instâncias que não só a direção, para alcançarem as metas estabelecidas:

Porque a secretaria cobra, a CRE cobra, a mídia cobra, os pais cobram... as crianças tem muita capacidade, já trabalhei em muita comunidade carente e sei que eles ficam feridos com os acontecimentos de lá e vão fazer a prova com vontade de voltar logo pra casa. (Professor 1)

Essa cobrança, em diferentes níveis e demandas, reflete bem o cenário de accountability social, caracterizada por pressões dos pais que podem gerar situações conflituosas, sobretudo porque muitas vezes pais e professores possuem lógicas socializadoras diferentes (THIN, 2006):

Existe uma cobrança dos pais de que os professores tenham certo tipo de postura e dos professores também que... E aí quando entra uma avaliação que vem... Isso já é uma coisa normal da escola, essa tensão entre os pais e os professores, qual o papel de cada um... (Diretor 2, escola de alto desempenho)

Hoje em dia não tem mais aquela coisa de que as pessoas não cobram. Cobram sim. Os pais também cobram. Mas eles também estão desenvolvendo toda uma tecnologia de poder que faz com que as coisas se mantenham como estão. (Diretor 12, escola de baixo desempenho)

Algumas famílias também buscam diretamente a direção para tratar assuntos que não necessariamente estão relacionados com o desempenho a si. A direção é vista, em algumas situações, como um espaço de diálogo e apoio. Contudo, em algumas situações esse movimento da família em procurar a direção – que poderia ser encarado como uma possibilidade de conhecer o aluno e sua realidade para ajudá-lo globalmente – acaba se tornando uma justificativa para um resultado no IDEB não muito satisfatório:

Como eu tive hoje a mãe, que foi lá ontem, dizer pra mim: “Olha, diretora, a minha filha está morando com outra menina e ela está bebendo” E a senhora? Não dá tempo. Então a senhora tem que ir ao conselho tutelar. Aí você ainda tem que fazer todo um trabalho social para o resgate daquela criança. E ela vai pro meu IDEB. (Diretor 4, baixo desempenho)

Sobre o IDEB e a publicização dos resultados, pode-se pensar que seria um instrumento de transparência que permite aos pais exercerem algum tipo de pressão por melhorias. Mas as percepções dos professores e gestores são diferentes sobre esse assunto, pois parte deles relata que algumas famílias se apropriam deste índice como um indicador de qualidade:

Apesar de que no site na Internet, quando fala: “Qual é a melhor escola para seu filho?”, já toca na questão do IDEB. Já vem isso. (Diretor 12, baixo desempenho)

Eu acho que a gente só vai sentir isso quando os pais começarem a procurar matrícula e correr dali dessa escola. Por enquanto... (Diretor 5, baixo desempenho)

Outras falas demonstram um ar cético sobre este indicador e a relação que a família possui com ele:

Eu acho que nessa história toda a família é mais “pé no chão” do que a gente. Eu acho que nessa história toda de IDEB, sobe e desce de plaquinha, a comunidade tão massacrada é mais “pé no chão” do que, às vezes, a própria escola. “Pé no chão” no sentido de que para ela não interessa se tem uma plaquinha lá, o que é 6,0, o que é 5,0. (Diretor 8, baixo desempenho)

Esses fragmentos trazem consigo o que está por detrás do IDEB, que são as avaliações externas. Como já abordado previamente, o advento das políticas de avaliação vem se solidificando não apenas no meio acadêmico, mas também nas mídias e acaba chegando ao conhecimento dos pais, e alguns deles se mobilizam em busca de escolas com melhores índices:

Eu acho que algumas escolas, a questão da mídia, para alguns responsáveis, já começa a sinalizar. Não é o forte, mas eu acho que já começa. (...) Já começam a falar, alguns, não é todo mundo, claro, isso aí é ao longo do tempo, mas já começa, assim, já tem algumas mães que disseram: “Eu vi no jornal o resultado da escola X, das escolas

daqui da...”. Tem algumas mães que já falaram isso. (Diretor 11, baixo desempenho)

Mas eu tenho uma vizinha, lá, que falou: “Olha, meu filho vai trazer a minha neta que mora não sei aonde aqui para sua escola porque eu entrei no google e eu fui pesquisar...”. Não sei o que ela pesquisou pra saber alguma coisa da escola e ela falou que estava bom. Eu falei: “Graças a Deus, Senhor! Pelo menos isso”. (Diretor 12, baixo desempenho)

Sobre estas falas, é importante destacar a mobilização de capital informacional, enquanto acesso a certos tipos de informação e que pode se converter – ou suprir a falta de – capitais econômicos e culturais (BRANDÃO & MARTINEZ, 2006).

Um dos mecanismos de acompanhamento da vida escolar dos filhos pode ser representado pela percepção da evolução das notas

Quando chegou ela [a avaliação bimestral da prefeitura] não foi muito divulgada, mas hoje em dia já está incorporada, no caso da prova bimestral já aparece no boletim, não é mais só as notas das disciplinas, os pais pedem pra fazer quando o filho perdeu a prova – “ah, teve exame médico, pô dá pra fazer a prova?” – O pessoal pede pra fazer mesmo que não vá mais considerar a média do professor. As pessoas estão a fim de ver se os seus filhos estão evoluindo nas provas, principalmente a bimestral, estou falando muito de bimestral por que é a que a gente pratica mais, sempre entendeu? (Diretor 3, escola de alto desempenho)

Vale destacar que esta é a fala de uma diretora de escola de alto desempenho, o que pode indicar que são famílias mais preocupadas com o processo de escolarização dos filhos, talvez, por acreditar em seu potencial e como estratégias de mobilidade social (ALVES F., 2010; ALVES, ORTIGÃO & FRANCO, 2007; ALVES et al., 2013; BONAMINO et al., 2010; SOARES & COLLARES, 2006). Essa evidência pode ser confirmada ilustrativamente pelo Gráfico 5, extraído do trabalho de Cazelli e Franco (2006) em que os autores apresentam a distribuição de escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro que participaram do SAEB no ano de 2001, segundo o desempenho em matemática e o nível socioeconômico.

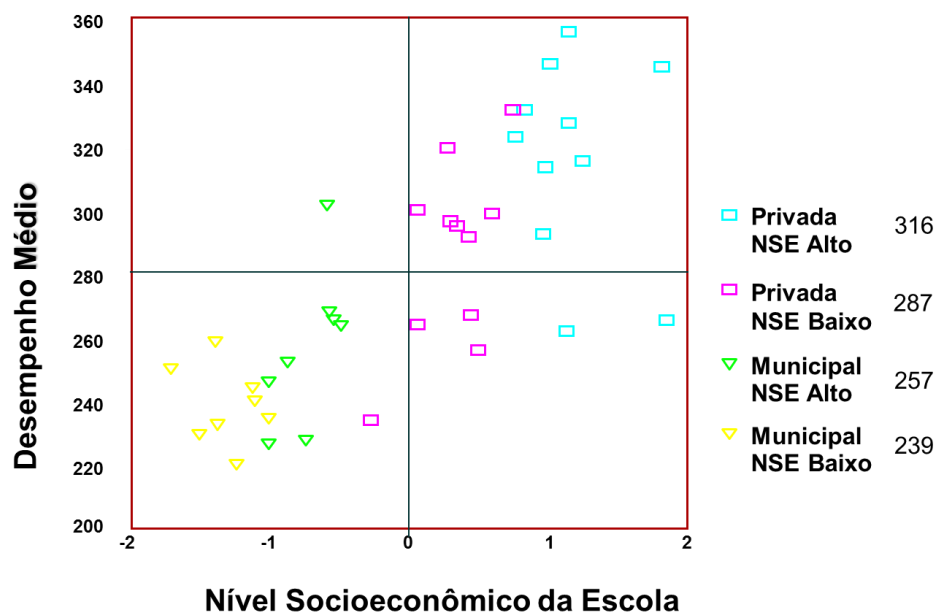


Gráfico 5: Distribuição das escolas segundo o desempenho médio em matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede

Fonte: Cazelli e Franco (2006).

Os dados presentes no gráfico indicam que, de uma maneira geral, quanto maior o nível socioeconômico, maior tende a ser o desempenho médio da escola. Duas questões ainda merecem destaque: a quase totalidade das escolas municipais encontra-se abaixo do desempenho médio, isto é, 280 pontos; e o grupamento de escolas com nível socioeconômico acima da média é formado exclusivamente por escolas da rede privada. Uma hipótese a ser levantada seria que escolas com maiores desempenhos possuem um maior nível socioeconômico e, portanto, os pais estariam mais preocupados com os resultados escolares.

Mas há, também, falas de professores pertencentes a escolas de baixo desempenho que revelam preocupação da família com o desempenho do aluno e que, de certa maneira, exercem certas pressões em relação aos professores:

Já vi pai e a CRE “Olha aqui, tirou nota boa na prova da prefeitura e nota ruim na nota do professor”. (Professor 9)

São, possivelmente, famílias que, para além de suas dificuldades, mobilizam-se em prol da educação, muitas vezes superando expectativas e alcançando desfechos educacionais inesperados (LAHIRE, 1997; SOUZA E SILVA, 2011).

Esse olhar e direcionamento da família para a escola são oriundos de transformações sociais, conforme apresentado nos capítulos anteriores. Há uma

percepção que as famílias estão se aproximando mais, exercendo *voice* e cobrando mais das escolas, como pode ser percebido na fala de uma diretora:

E acho até que a família está evoluindo muito. A família está cobrando, mais atenta. É como assim, eles não tem a dimensão da qualidade de ensino, as famílias, mas eles estão assim no pé: olha, a professora faltou, a professora isso. (...) As mães ficavam ali grudadas. Eu quero ela dando aula. Isso é bonito. A gente não teve raiva dessa mãe. Que bom! Essa sociedade tem que reclamar por uma qualidade de educação. Aí eu acho que a gente vai evoluir. (Diretor 7, baixo desempenho)

Contudo, há nessa fala, também, uma concepção de lógicas conflituosas, de como a escola define qualidade e como a família a percebe. Como já abordado anteriormente, esse conceito é polissêmico e ganhou diferentes enfoques ao longo do tempo (DOURADO et al., 2007). A questão que perpassa o discurso da diretora e que merece reflexão é que as famílias possuem sim um entendimento sobre qualidade, mas que está atrelada a outros fatores que não necessariamente apenas o desempenho. Provavelmente, para essas famílias uma das dimensões da qualidade de ensino é ter professor em sala de aula, que não chegue atrasado (THIN, 2006).

As análises feitas até o presente momento concentraram-se no mecanismo de *voice*, onde, em diferentes circunstâncias as famílias se dirigiam às escolas ou outro órgão em busca de elementos que julgavam justos e/ou necessários para a promoção de uma educação de qualidade (HIRSCHMAN, 1970).

Outro mecanismo de cobrança da família em direção à escola pode ser considerado a saída em busca de uma escola com melhor qualidade:

Um dia desses eu ouvi dois alunos do 7º ano falando da possibilidade da mãe tirar da escola pública e colocar na particular. Eu percebi na fala deles, tanto a insatisfação deles como alunos, como a dos pais. E eu fiquei pensando e mudando de lugar, vai melhorar? Por que não tenta mudar estando ali primeiro, né? Mas cria uma coisa de que não dá pra produzir ali, evoluir. Ai eu falei: Quer melhorar? Melhora aqui. Ai ele: Não, ano que vem! E foi pra escola particular. Como se não houvesse bons profissionais no ensino público, eles criam a expectativa que na escola participar tem uma melhora e o responsável também. (Professor 5)

Dois elementos merecem destaque na fala dessa professora. O primeiro seria a sugestão dada por ela de transformar *exit* em *voice*, isto é, ao invés de sair em busca de uma escola com melhor qualidade, sugere que permaneçam e tentem fazer com que aquela escola se torne de melhor qualidade, o que demandaria, em contrapartida, um espaço de colaboração entre família e escola visando a melhoria. O outro aspecto se refere à busca por uma escola privada, que seria uma

estratégia condicionada, sobretudo, ao capital econômico da família e que possivelmente resultaria em escola privada com o perfil de alunado (principalmente em termos de nível socioeconômico) próximo aos das escolas municipais, conforme observado por estudo realizado por Alves F. (2010).

Nesta subseção foram abordados os diferentes caminhos através dos quais se estabelece a relação da família em direção à escola. No próximo tópico será abordado o caminho inverso, isto é, o acesso, enquanto percepções e ações, da escola em direção à família.

4.3.3.2.

Pressão da escola em direção à família

Para abordar como a escola caminha em direção às famílias ou como se refere à elas, os grupos focais foram analisados sobre quatro perspectivas, já explicitadas anteriormente: percepção positiva ou negativa e ação de responsabilizar ou corresponsabilizar. Subjacente a esses conceitos está a ideia de que a escola poderia buscar na família um espaço de colaboração para a realização de suas atividades e consolidação da função de promover o aprendizado dos alunos com qualidade.

Alguns gestores e professores possuem uma percepção positiva em relação às famílias, enquanto aliadas no processo de construção de uma escola de qualidade, sobretudo quando as crianças pertencem à localidade onde a escola está inserida, revelando que podem ocorrer padrões de interação social no plano da família, do bairro e da escola (ALVES, FRANCO & RIBEIRO, 2008).

Veja bem, existem escolas que tem uma clientela homogênea. A escola dela que é a X²⁵, (...) pode até pegar alguém [de perto]... mas é longe. 80% da escola é dali, então eles consideram aquela escola como deles, como a escola da comunidade, uma propriedade deles. (Professor 7)

O interesse dos pais também pode ser captado em outras falas:

(...) mas tem aquela mãe, também, consciente que o que interessa é se o filho está aprendendo ou não. (Diretor 8, baixo desempenho)

Os meus pais reclamam da prova do Município, eles falam: Nossa! Mais que fácil. De marcar “x”. (Professor 9)

²⁵ Na frase citada haviam referências ao nome das escolas e localidades, que foram omitidas por questão de preservação das identidades.

A percepção da escola sobre a família e a relação que essa estabelece com o sistema educacional possui diferentes nuances e nem sempre é uma percepção harmônica ou positiva. Muito pelo contrário, é mais comum verificar a presença mais expressiva de uma percepção negativa. Esse conflito que se estabelece entre professores e famílias já é apontado por outras pesquisas, como foi assinalado por Thin (2006), ao revelar que: "as práticas dos pais, apreendidas por meio do comportamento de seus filhos, ou diretamente, nos encontros com os professores, parecem, para estes, muito distanciadas das práticas que desenvolvem a autonomia das crianças" (ibidem, p. 218).

Elas [as mães] iam lá queriam assinar [a lista de presença] e ir embora. Eu parei com isso. Quando eu vi que eu montei vinte e tantas turmas de recuperação e as crianças não estavam indo, não, não. Então, agora, lembra-se da família na escola? A gente bota oficina, a gente bota um monte de coisas, e o que eu faço? Eu marco às sete e meia, onze e meia, quando acaba a reunião é que assina a bendita da frequência do bolsa família. As mães quase me mataram. (Diretor 11, baixo desempenho)

É... mês passado foi um pai lá reclamar com a direção, com a coordenação da escola porque eles queriam saber o motivo dele ter perdido o bolsa família. Ele não via que as duas filhas já estavam com mais de 30 dias de falta. (Professor 6)

Você se depara com um aluno que está ali porque a mãe obrigou, porque tem a bolsa "não sei o quê", ele tem que frequentar. (Professor 10)

Neste momento, se faz necessário um esclarecimento sobre uma temática abordada nos fragmentos anteriores: o Bolsa Família e o Cartão Família Carioca.

O Programa Bolsa Família (PBF) – criado através da Lei Nº 10836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto Nº 5209 de 17 de setembro de 2004 – é um programa interministerial de transferência de renda direcionada a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o território nacional. Caracteriza-se, também, por ser descentralizado e compartilhado com os diferentes entes federados. Um de seus objetivos consiste em "promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social" (BRASIL, 2004b, Art. 4º, Inciso I). No que se refere à educação, este programa estabelece que o recebimento da verba pela família esteja condicionada à matrícula de filhos com idade escolar em estabelecimentos de ensino regular e frequência mínima de 85% da carga horária mensal para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e 75% para adolescentes de 16 e 17 anos (BRASIL, 2004a e

2004b). Essa iniciativa pode ser considerada como um incentivo para que os pais matriculem seus filhos e acompanhem a frequência escolar.

Agora, independente disso, tem também aquela mãe... É como foi o (projeto) bolsa família quando surgiu, muitas crianças parou de faltar porque senão a mãe [perde o benefício]... Não importa. Então é uma forma de manter o aluno ali... (Diretor 5, baixo desempenho)

O Cartão Família Carioca (CFC) – criado através do Decreto Nº 32713, de 35 de agosto de 2010 – é um programa de transferência de renda condicionada do Município do Rio de Janeiro, visando complementar o PBF e "garantir maior igualdade de oportunidades para os jovens e as crianças cariocas" (RIO DE JANEIRO, 2010). Em relação à educação, há uma maior rigidez com a frequência escolar (que deverá ser de 90%) e a exigência da presença de pelo menos um dos responsáveis nas reuniões de pais, o que poderia ser um indício de incentivo à participação.

Como se percebe nos discursos dos professores e diretores, a escola tende a associar a presença nos pais nas reuniões à assinatura da lista de presença para o recebimento do PBF. Contudo, a exigência da presença na reunião não é uma exigência do PBF e sim do CFC, como assinalado anteriormente. As falas podem ser um indício do desconhecimento por parte dos membros da escola destes programas e suas finalidades. Sem querer ser prescritivo, é importante uma reflexão sobre as falas: não se poderia pensar em alguma maneira de envolver a família nas atividades da escola, visto que a mesma já se encontra nas reuniões?

O modo escolar de socialização de professores e diretores é diferente da concepção das famílias e a relação se torna ainda mais complicada quando a visão dos professores sobre os alunos e suas famílias se estabelece em um patamar de incongruências socializadoras, o que faz com que o distanciamento esteja alinhado com o preconceito:

Temos que colocar em nossas cabeças que nossos alunos são oriundos de classes populares e que não podemos compará-los com a nossa vida. (...) Os alunos hoje, principalmente das classes populares como aqui, na prefeitura do Rio. (...) Ai eu percebo que esses alunos [de regiões de maior vulnerabilidade] têm diferentes objetivos na escola, eles vem a escola como um lugar para qualquer coisa, menos como um lugar para adquirir conhecimento. Não existe esse vínculo com esses alunos e isso tem todo um contexto em cima do familiar dele, uma família que não tem estudo, não teve acesso a leitura, nunca leu um livro. Então, a escola para aquele aluno não tem uma importância, não é vista como uma referência. (Professor 7)

É... você acabou de colocar que a nossa clientela é uma clientela de baixa renda. Eles só querem saber do bolsa família, os pais estão interessados nisso. (Professor 4)

A percepção negativa está baseada, também, na maneira como a família se relaciona com a escola:

Mas foi o que o Professor 7 falou, não tem uma relação, não há uma afetividade com a escola. (Professor 5)

Família é difícil, eles não comparecem, então a gente não tem contato com a família. Só quando estão perdendo alguma coisa, aí eles querem conhecer o professor. (Professor 7)

Então o que acontece tudo virou obrigação da escola; a família ficou ausente. (Diretor 11, baixo desempenho)

A gente não conta com o apoio, assim, da família. (Diretor 9, baixo desempenho).

Diante desse quadro, percebe-se uma falta de crítica dos professores e diretores em relação ao seu próprio trabalho, junto com outros fatores da dinâmica social e territorial, que acabam por culpabilizar os mais próximos, ou seja, os pais. O que tem início como percepção acaba se transformando em ações que visam responsabilizar a família. É esta ação que será analisada nas próximas linhas.

(...) os professores não têm culpa da evasão escolar, das faltas e do entorno. A nossa clientela, sofre muitos conflitos. Tem problemas familiares e tal, a escola não tem culpa. (Professor 1)

Mas não é culpa deles [dos professores] não, é que realmente, não há um comprometimento dos alunos. Eu trabalho o dia inteiro com eles lá na escola e uma parcela da nossa clientela não se compromete e não tem um interesse por parte da família. Infelizmente o interesse é somente no Bolsa Família. Quando detectamos muita falta, comunicamos a falta para a coordenação, os pais são chamados e dizem que não sabiam que o aluno estava faltando. (Professor 4)

Essas falas evidenciam uma atitude de abdicação das responsabilidades, como se os únicos responsáveis por fatores do insucesso escolar estivessem relacionados à família. Esse dado corrobora com o que está apresentado no Gráfico 2, em que 70,48% dos professores brasileiros concordam que os problemas de aprendizagem se devem à falta de assistência das famílias.

Embora predominem discursos que tendem a responsabilizar as famílias, há também experiências que caminham em outro sentido. Veem a família como uma possível colaboradora e participe do processo educacional. Esse processo muitas vezes nasce do conhecimento da realidade dos alunos, das famílias e dos contextos em que vivem:

E aí você orienta aquela mãe e ela é muito amiga. Porque eu tenho as minhas mães, geralmente, são muito amigas. A gente quase... Falam

da vida, da família, dos maridos. Agente troca figurinha. É aí você tem que se meter. E aí o que você faz? Manda ela aqui conversar comigo. (...) [Essa relação mostra] O quanto você cresceu com aquela comunidade, o quanto você cresceu, de repente, pegando lá aquela mãe que não participava, aquele responsável que não dava a mínima para você, aquele responsável que não dava a mínima para a família, o quanto ele, hoje, participa, ele, de repente, está atuante, ele, de repente, está no CEC. (Diretor 4, baixo desempenho).

O apoio desses pais também é essencial. (Professor 3)

Embora muitas vezes as relações entre escola e família se estabeleçam sob lógicas conflitantes, estas duas instituições não podem se eximir de suas responsabilidades ou culpabilizar a outra parte. Podem, ao contrário, buscar meios de transformar esse elo em uma relação harmoniosa e com compartilhamento de responsabilidades. Estes foram os caminhos que a presente subseção buscou percorrer.

Conforme pôde ser observado nas análises dos grupos focais, no processo de escolarização não é apenas o capital escolar e o capital cultural que intermediam as relações entre escola e família, mas um agrupamento de práticas socializadoras das famílias.

Os dados apresentados nesta subseção nos oferecem indícios sobre os desencontros presentes no espaço escolar em relação à família e, mais do que isso, mostram a necessidade em ampliar a discussão e fazer com que o tema e a problemática sejam mais profundamente estudados e questionados.

Na próxima subseção serão apresentados os dados de questionários aplicados aos diretores e que podem oferecer mais evidências que complementam o que foi discutido e analisado até aqui.

4.4. Questionários

A utilização do questionário como instrumento de pesquisa utilizado no presente estudo surge como estratégia para alcançar em profundidade as relações que a escola estabelece com a família, bem como melhor entender algumas questões que surgiram nos grupos focais. Assim, buscou-se "selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar" (BRANDÃO, 2002, p. 28).

A construção do questionário aplicado aos gestores foi realizada com base na literatura disponível, na revisão de questionários de outras pesquisas nacionais e internacionais²⁶ – que, de maneira direta e indireta, abordam a questão da relação escola-família – e nas questões que emergiram nos grupos focais. Os questionários internacionais e de outros estados foram adaptados para a realidade carioca, buscando atender as especificidades das políticas vigentes no Município do Rio de Janeiro.

O questionário *online* constou predominantemente de perguntas fechadas, mas também foram incluídas algumas questões abertas com a finalidade de aprofundar certos temas. A utilização de perguntas predominantemente fechadas e em alguns casos abertas é uma alternativa para evitar certas estruturas de respostas que poderiam não contemplar as especificidades do tema (BABBIE, 1999).

O instrumento ficou dividido em seis seções que trataram de temas relacionados com: (i) informações pessoais e de carreira do diretor; (ii) relação estabelecida entre a escola e as famílias; (iii) políticas da escola em relação aos docentes; (iv) práticas da direção; (v) avaliações externas e responsabilização; e (vi) aspectos relacionados à transferência entre escolas (rotatividade docente e de diretores).

Com a finalidade de validação do instrumento foi realizado um pré-teste com uma ex-diretora, que sinalizou alguns pontos de melhoria no questionário.

4.4.1. Coleta e análise dos dados

A amostra inicial consistia no agrupamento de 51 diretores que participaram das edições do curso "Compreensão e uso de indicadores educacionais" oferecido pelo Observatório Educação e Cidade. Os dados foram coletados entre os meses de novembro e dezembro de 2014 e, por ser considerado um período de grande

²⁶ Em âmbito nacional pode-se citar os questionários: Prova Brasil; Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; Fundação Carlos Chagas – FCC. Em âmbito internacional destacam-se Programme for International Student Assessment – PISA; Teaching and Learning International Survey – TALIS; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS; Sistema de Medición de Logros de Aprendizaje – SIMCE (Chile); Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe – PREAL.

trabalho nas escolas, optou-se em oferecer um incentivo para aqueles que preenchessem todo o questionário: o sorteio de um iPad Mini.

É importante atentar para o fato que os diretores que responderam ao questionário se inscreveram e foram selecionados para o curso, o que poderia ser um indicativo de viés, pois seriam gestores interessados na temática e que estão buscando formação. Contudo, como já mencionado anteriormente, o perfil exploratório das análises desse trabalho poderão oferecer indícios para uma melhor compreensão da relação escola-família.

A taxa de resposta dos questionários foi de 64,7%, que segundo Babbie (1999), é considerada boa. Para alcançar esse quantitativo foram seguidos quatro protocolos²⁷: (i) ligação para os diretores apresentando a pesquisa e sua finalidade; (ii) envio de e-mail (Anexo 2) e carta de apresentação da pesquisa (Anexo 3) aos diretores que aceitaram participar, bem como o link para preenchimento do questionário online (Anexo 4); (iii) retomada dos contatos após quatro semanas do contato inicial, lembrando do questionário e prazo para preenchimento; e (iv) envio de SMS no dia da data limite.

Com a finalidade de uma melhor contextualização das escolas, foram incorporadas à base de dados informações disponíveis no site do INEP com indicadores educacionais e informações dos questionários contextuais respondidos por alunos, professores e diretores na Prova Brasil 2011. Para a junção das bases e análise dos dados foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), um software muito utilizado nas Ciências Sociais que permite análise estatística e manuseamento de dados.

A seguir serão apresentados os resultados, divididos em duas partes: em um primeiro momento será apresentada a caracterização das 33 escolas em termos de contexto geográfico, composição do alunado, desempenho nos exames padronizados e recebimento do Prêmio Anual de Desempenho; no segundo momento serão investigadas as questões presentes no questionário.

²⁷ Um agradecimento especial a Raiane Fernandes, Bolsista de Iniciação Científica do Observatório Educação e Cidade, do núcleo UFRJ, que auxiliou no processo de contato com os diretores.

4.4.2. Resultados

4.4.2.1. O perfil das escolas estudadas

O Rio de Janeiro possui uma característica singular também no que se refere à sua organização territorial. Marcada pela presença de grandes favelas – algumas com status de bairros – que dividem o espaço com áreas nobres, predomina na cidade um modelo de segregação urbana com proximidade física e distância social (ALVES, FRANCO & RIBEIRO, 2008). Neste sentido, buscou-se uma contextualização geográfica das 33 escolas com a utilização de ferramentas computacionais de Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Depois de georreferenciadas cada uma das 33 escolas traçou-se um raio de 500 metros para verificar se neste espaço havia alguma favela. O resultado encontrado foi que 14 escolas estão localizadas próximas a favelas.

Em relação à distribuição das escolas nas CREs, percebe-se que houve uma incidência maior de questionários respondidos na 2ª CRE, conforme apresentado na Tabela 4. Uma hipótese para essa grande concentração pode ser em decorrência do curso oferecido pelo Observatório Educação e Cidade ter sido realizado no *campus* da UFRJ localizado no bairro da Urca, região que compete à 2ª CRE e, portanto, a locomoção dos diretores seria mais facilitada.

Tabela 4: Distribuição das escolas que responderam ao questionário, por CRE

CRE	Escolas
1ª CRE	2
2ª CRE	11
3ª CRE	4
4ª CRE	5
5ª CRE	1
6ª CRE	1
7ª CRE	4
8ª CRE	4
10ª CRE	1
Total	33

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos dados do questionário

No que se refere aos segmentos ofertados pela escola, buscou-se informações mais atualizadas no site Data Escola Brasil referentes ao ano de 2014, tendo como resultado os dados expressos na Tabela 5.

Tabela 5: Distribuição das escolas, segundo segmentos ofertados

Segmentos	Quantidade de escolas
Educação Infantil e Ensino Fundamental I	12
Ensino Fundamental I e II	6
Ensino Fundamental II	12
Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II	3

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos dados do questionário

O desempenho das escolas nos exames padronizados possui uma variação de valores, sobretudo entre as escolas que apresentam o segundo segmento, como pode ser observado na Tabela 6²⁸. Quando comparados à realidade da rede municipal como um todo há algumas diferenças: a média da nota padronizada das escolas de primeiro segmento é 1,5 desvio padrão abaixo da média das escolas municipais de primeiro segmento do Município do Rio de Janeiro enquanto a média das escolas de segundo segmento está cerca de 1 desvio padrão acima da média das escolas que oferecem segundo segmento no município.

Tabela 6: Notas Padronizadas das escolas na Prova Brasil 2013

	Mínimo	Máximo	Média
Ensino Fundamental I (N=16)	4,31	5,56	5,02
Ensino Fundamental II (N=18)	4,72	7,74	5,78

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos dados do questionário

A partir da análise das respostas dos alunos sobre o nível educacional do pai e da mãe, foi construída uma variável de máxima escolaridade como *proxy* de nível socioeconômico. Posteriormente, os resultados foram agrupados por escola para criar um indicador de composição do alunado. Como já abordado nos

²⁸ As escolas podem oferecer os dois segmentos, como apresentado na tabela anterior, o que faz com que o somatório seja maior que 33. Algumas escolas não possuem informações sobre os resultados na Prova Brasil, que podem ser decorrentes de três fatores: (i) número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados; (ii) solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410 de 03 de novembro de 2011 ou Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013; ou (iii) não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola por situações adversas no momento da aplicação da Prova Brasil 2013.

capítulos anteriores, esta dimensão está presente em estudos educacionais desde a década de 1960 e se constitui como um elemento essencial na abordagem sobre relações educacionais (ALVES F. et al., 2007; ALVES M. et al., 2013; SOARES & ANDRADE, 2006; SOARES & COLLARES, 2006).

A Tabela 7 expressa a grande variação de porcentagem de pais que possuem ensino médio ou superior. De uma maneira geral, as escolas com maior concentração de pais com alta escolaridade são aquelas que apresentam desempenhos mais elevados nos exames padronizados.

Tabela 7: Porcentagem de pais com ensino médio ou superior, Prova Brasil 2011

	Mínimo	Máximo
Ensino Fundamental I (N=19)	26%	71%
Ensino Fundamental II (N=18)	23%	80%

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos dados do questionário

Do conjunto das 33 escolas estudadas, apenas três delas nunca alcançaram as metas da SME e, portanto, não foram contempladas com o Plano Anual de Desempenho. Dessas três escolas, duas estão localizadas próximas à favela.

Em 10 das escolas pesquisadas o percentual de professores que acredita que quase todos os alunos concluirão o Ensino Médio é zero. Essa baixa expectativa – ou nenhuma – em relação ao sucesso escolar do aluno pode colaborar para casos de insucesso educacional, pois pode fazer com que os alunos não avancem tanto quanto sua capacidade (SOARES, 2004).

A partir desta contextualização das escolas, o próximo tópico abordará a resposta dos diretores ao questionário e, sempre que necessário, os resultados serão articulados com esses dados.

4.4.2.2.

Respostas dos diretores

Como já foi discutido previamente, são múltiplos os fatores que contribuem para que os alunos aprendam, sejam aprovados e concluam a educação básica. Embora seja o professor que está no cotidiano da sala de aula, envolvido de maneira direta no processo ensino-aprendizagem, o diretor possui um papel importante na consolidação dos diferentes tipos de políticas e na criação de um

ambiente propício para a construção do conhecimento e de interação com a família.

Assim, percebe-se que pouco a pouco as escolas têm se apropriado das políticas de avaliação e as incorporado também na comunicação com as famílias, o que poderia ser um indício de colaboração entre essas duas instâncias. Dos 33 questionários respondidos, 24 revelam que o resultado das avaliações Prova Brasil e Prova Rio dos alunos são utilizadas para informar os pais e/ou responsáveis sobre o progresso dos filhos.

De maneira complementar, quando perguntados se a escola fornece informações aos pais de alunos sobre o desempenho acadêmico da escola e as metas a serem alcançadas, o índice de resposta positiva é ainda maior: 29 diretores responderam sim. Quando perguntados sobre a divulgação dos resultados, em termos de responsabilização, o meio mais comum de comunicação com os pais é através das reuniões. Enquanto apenas 13 respondem enviar comunicados através de circulares, 32 diretores responderam que essas informações são dadas aos pais através de reuniões. Pode-se pensar, assim, que a reunião de pais se constitui como um espaço em que as relações fossem mais próximas do que simplesmente um comunicado enviado para casa.

Um dos aspectos resultantes das políticas de avaliação que estão presentes no Município do Rio de Janeiro seria, portanto, a intensificação de políticas de responsabilização. De uma maneira geral, os pais são comunicados dos resultados e das metas, e poder-se-ia esperar que eles exercessem algum tipo de pressão em busca de melhores resultados. Este é o princípio de *accountability* social, conforme discutido nas seções anteriores. Contudo, segundo os diretores que responderam ao questionário a configuração não é bem esta, como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8: Resposta dos diretores sobre pressão recebida pela escola

	Respostas
Existe uma pressão constante de muitos pais, que esperam que a nossa escola tenha altos padrões acadêmicos	2
A pressão sobre a escola para alcançar altos níveis acadêmicos entre estudantes vem de uma minoria dos pais	12
A pressão dos pais para escola atingir altos níveis acadêmicos é praticamente inexistente	19

Fonte: Elaboração própria, a partir da tabulação dos dados do questionário

Como se pode perceber, apenas dois diretores revelam que há o que se pode chamar de pressão das famílias. Contudo, realizando uma análise mais específica dessas duas escolas encontramos alguns elementos que podem ser indícios desse comportamento: não estão localizadas próximas a favelas; mais de 65% dos professores de cada uma das escolas acham que quase todos os alunos concluirão o Ensino Médio; cada uma delas possui cerca de 70% dos pais com ensino médio ou superior; e as duas receberam mais de uma vez o Prêmio Anual de Desempenho. Esse indício é confirmado por diferentes pesquisas que tratam dos mecanismos de segregação escolar e fatores extra-escolares (ALVES, FRANCO & RIBEIRO, 2008; ALVES et al., 2013).

Um dos indícios da participação dos pais no cotidiano escolar é a presença deles nas diferentes atividades proporcionadas pela escola. Embora se tenham os diferentes tipos e intensidades de participação – abordados por Luck (2006) e já discutidos previamente – é importante observar se ela ocorre por iniciativa dos pais ou por demanda da escola. O Gráfico 6 mostra a resposta dos diretores sobre a frequência com que os pais são chamados à escola para tratar de diferentes assuntos e atividades.

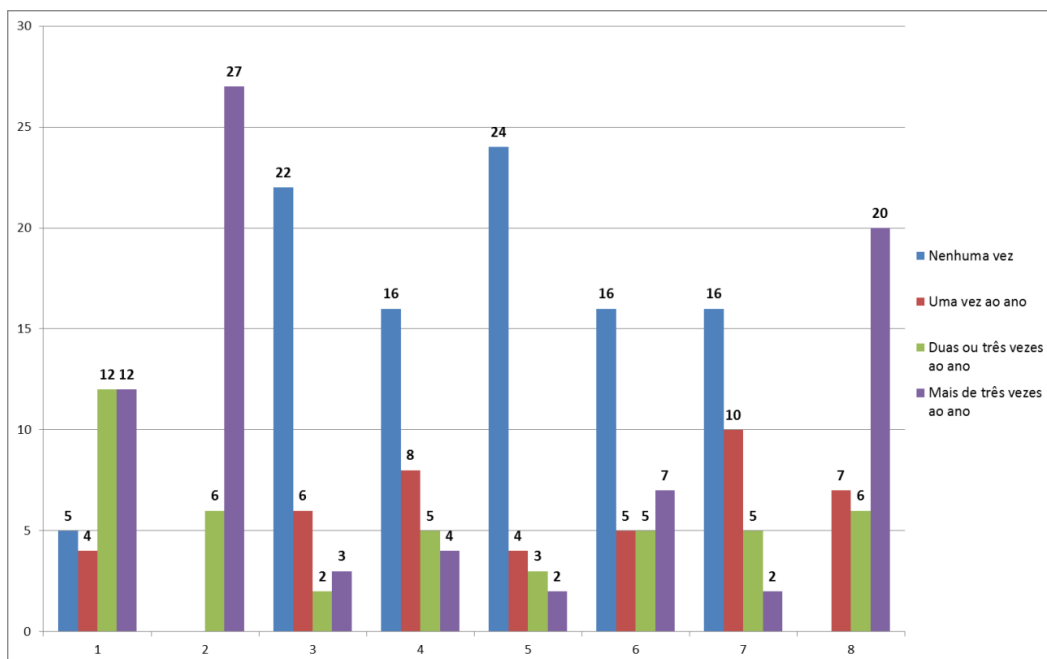


Gráfico 6: Frequência com que os pais são chamados à escola para tratar de assuntos diversos

Legenda: 1 – Discutir o comportamento ou o progresso do seu filho com um professor por iniciativa do próprio pai; 2 – Discutir o comportamento do seu filho ou o progresso a partir da iniciativa de um dos professores; 3 – Voluntário em atividades físicas, por exemplo, manutenção predial, carpintaria, jardinagem ou outros; 4 – Voluntário em atividades extracurriculares, por exemplo, clube do livro, apresentação teatral, esportes, viagem de campo; 5 – Voluntário na biblioteca da escola ou centro de mídia; 6 – Ajuda a um professor na escola; 7 – Foi convidado para falar com os alunos e/ou outros responsáveis sobre um tema específico de sua especialidade; 8 – Participar do Conselho Escola Comunidade.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário

Como se pode observar, são dois os principais motivos que os diretores reivindicam a necessidade dos pais na escola: discutir o comportamento do filho ou o progresso a partir da iniciativa de um dos professores e participação no Conselho Escola Comunidade.

Sobre o item que obteve mais respostas, nos vale uma reflexão: como constituir um espaço harmônico de relação escola-família se a maior parte das vezes que os pais vão à escola é pelo fato de terem sido convocados para tratar do comportamento (o mau comportamento) ou o progresso (situações de desempenho não satisfatório) do aluno? Uma das hipóteses que permitiria entender essa predominância é que as escolas estão sobrecarregadas de atividades (sobretudo burocráticas) de maneira que não conseguem pensar e desenvolver o que não tenha caráter de urgência.

O Conselho Escola Comunidade (CEC) é um órgão representativo que se constitui enquanto espaço de reflexão e discussão. Os membros que o compõem

deveriam, conforme consta na resolução que dispõe sobre o CEC, se reunir mensalmente, mas segundo as informações apresentadas no Gráfico 7, 13 das escolas se reúnem até três vezes por ano, o que seria um indício que tal órgão consta apenas no papel e não se constitui como um espaço de colaboração entre escola e família/ comunidade. Não há nenhum perfil dessas escolas, tendo em comum apenas a baixa porcentagem de professores que acreditam que quase todos os alunos concluirão o Ensino Médio.

Com a finalidade de testar a validade de algumas questões do questionário, optou-se por retomar algumas delas que poderiam ser indícios de participação da família na escola. Os dados presentes no Gráfico 7 mostram a frequência com que as atividades são realizadas com a presença dos pais, isto é, com que frequência os pais estão na escola para a participação em cada uma das atividades listadas.

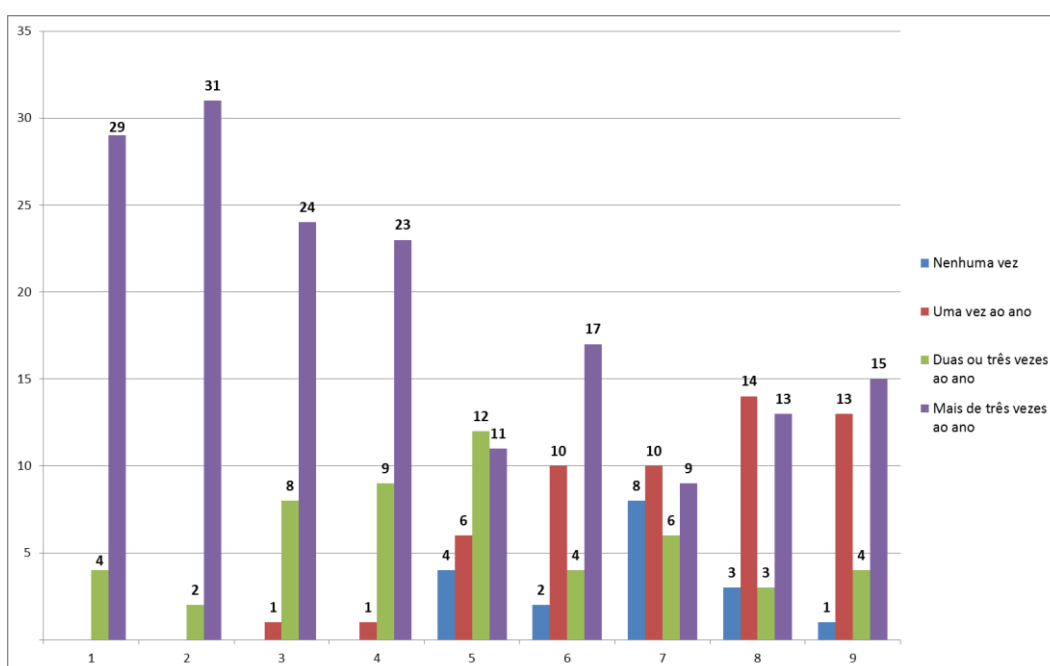


Gráfico 7: Frequência com que atividades diversas são realizadas com pais

Legenda: 1 – Informa sobre o processo de aprendizagem do aluno; 2 – Informa sobre o comportamento do aluno na escola; 3 – Discute preocupações e desejos sobre a aprendizagem do aluno; 4 – Marca reuniões individuais para falar do processo de aprendizagem da criança na escola; 5 – Envia comunicados de compromisso para o cumprimento de metas estabelecidas; 6 – Convida os pais para reuniões gerais em que são apresentados os resultados e metas de avaliações padronizadas (Prova Brasil e Prova Rio); 7 – Convida para serem voluntários nos projetos e programas escolares; 8 – Convida para participarem dos comitês escolares; 9 – Convida para participarem do Conselho Escola Comunidade.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário

De fato, algumas das informações presentes no Gráfico 7 mostram as evidências presentes nas questões anteriores: há uma prevalência na presença dos

pais na escola para tratar de assuntos de aprendizagem e comportamento; os pais são chamados para apresentar os resultados e metas de avaliações padronizadas; e pouca incidência de convocação dos pais como voluntários nas atividades escolares.

Considerando o período em que tem se consolidado na RMEMRJ o Prêmio Anual de Desempenho, que implementa metas a serem cumpridas e tendo bonificação para as escolas que as alcançarem, buscou-se, através de uma questão aberta, entender qual a percepção dos diretores sobre o papel das famílias neste cenário. Considerando que cada diretor fala a partir de um contexto, serão inseridas após os fragmentos de resposta uma breve contextualização da escola.

Os diretores possuem opiniões convergentes sobre o papel das famílias para que as escolas alcancem as metas estabelecidas, que poderiam ser resumidas em três tópicos:

- Participação na vida escolar em seu aspecto mais amplo e direcionado à escola (comparecimento à escola em diferentes atividades):

O papel da Família é fundamental. É necessário que a família valorize o espaço escolar e transmita isso aos seus filhos. A família pode ajudar participando do CEC, auxiliando na sala de leitura, na sala de informática, na manutenção do prédio escolar entre outros. (Diretor da Escola 7; 61% dos pais com alta escolaridade; próxima à favela).

- Incentivo e acompanhamento das atividades dos filhos (frequência às aulas, acompanhamento e cumprimento dos deveres de casa):

Participando da vida escolar dos filhos (dever de casa, incentivo ao estudo a leitura, valorizando a escola e o professor) estabelecendo parceria com a escola e atendendo quando for solicitado. (Diretor da Escola 31; 57% dos pais com alta escolaridade; não está próxima à favela)

- Cobrança à escola e ao filho:

A família tem o papel de acompanhar o desempenho escolar do seu filho e zelar por seu desenvolvimento pedagógico, cobrando da escola informações para intervir sempre que preciso for. (Diretor da Escola 5; 28% dos pais com alta escolaridade; próxima à favela).

A família deverá se envolver mais nos processos escolares e ser mais firme na cobrança tanto de alunos como de toda equipe escolar para o sucesso de todos. (Diretor da Escola 25; 30% dos pais com alta escolaridade; não está próxima à favela).

Com o objetivo de entender se a relação da escola com a família sofreu alguma influência do Prêmio Anual de Desempenho, perguntou-se aos diretores, também como uma questão aberta, o que mudou no relacionamento dos pais com a escola entre os anos de 2009 a 2014. Embora nas respostas haja uma predominância de relatos de aproximação da família com a escola (descrição de 21 diretores), também aparecem 11 falas se referindo ao distanciamento que tem ocorrido entre estas duas instituições e um diretor cita que não houve nenhuma alteração.

Ao se referirem à aproximação, os diretores descrevem algumas iniciativas que possibilitaram um estreitamento das relações: abertura da escola aos sábados para reuniões; cobrança por parte da escola em direção aos pais, chamando-os para serem mais partícipes da educação dos filhos; presença nas reuniões e na vida escolar dos filhos; maior acesso ao cotidiano escolar. Uma possível interpretação para essa aproximação pode ser que as escolas resolveram – seja por iniciativa própria ou regulamentações da SME – se abrir mais para as famílias, tornando-as corresponsáveis pela educação das crianças, como expresso nas falas de dois diretores:

Os pais têm participado e se sentido mais atuantes dentro do processo escolar, com mais direitos de opinar e interferir. (Diretor da Escola 13; 26% dos pais com alta escolaridade; próxima à favela)

Os pais foram mais cobrados; a responsabilidade pela evasão e repetência passou a ser compartilhada e cobrada. Os programas sociais os obrigam a estar nas reuniões e são nelas que podemos ter contato e conhecer melhor o aluno. A parceria com o Conselho Tutelar e o Ministério Público, obrigou as famílias a saírem de sua zona de conforto e atuarem junto à escola visando o progresso de seus filhos. (Diretor da Escola 28; 33% dos pais com alta escolaridade; não está próxima à favela)

A sensação de distanciamento dos pais está presente em falas que se referem: à ausência dos pais se intensificando conforme os filhos vão progredindo a séries; à transferência de responsabilidades; e à degradação e desvalorização do papel fundamental da escola. Estas falas estão presentes em escolas cujos professores possuem baixa expectativa em relação à longevidade escolar dos alunos e estão imbuídas de um pessimismo pedagógico, onde a ausência dos pais é sentida como sendo de responsabilidade exclusiva da família, e a escola nada poderia fazer em relação a isso:

Considero que ficou mais distante. A cada ano que passa, os pais delegam mais responsabilidades à escola. (Diretor da Escola 8; 57% dos pais com alta escolaridade; não está próxima à favela)

Acredito que o relacionamento dos pais com a escola está cada vez pior, pois ao meu entender os pais não querem ser importunados quanto ao aprendizado e educação dos filhos ficando extremamente irritados quando chamados na escola para conversar seja sobre qualquer assunto. (Diretor da Escola 18; 50% dos pais com alta escolaridade; próxima à favela)

O diretor que não percebeu nenhuma mudança da relação da família com a escola ao longo dos anos justifica esse posicionamento a partir de um conceito já discutido no presente trabalho, que são as diferentes maneiras que as famílias lidam com a educação:

Não percebi mudança com relação ao passar dos anos. O que percebo é uma diferença significante de família para família, independente do período. Os valores que cada família tem relação à educação de seu filho. Como a educação pode mudar ou não a situação econômica, intelectual, participativa de cada um no seu grupo social. (Diretor da Escola 3; sem informações sobre escolaridade dos pais; próxima à favela)

Mais do que um perfil das famílias como um todo, o diretor revela os perfis específicos de cada família, que poderiam ser entendidos como diferentes estratégias que as famílias desenvolvem para proporcionar o sucesso educacional do filho. Essas estratégias foram estudadas por diferentes autores que mostram o quanto as famílias podem se mobilizar, para além de sua classe social. Quais sejam: Bonamino et al. (2010); Lahire (1997); Souza e Silva (2011).

A análise dos grupos focais e questionários tiveram por finalidade estudar as características da relação entre a escola e a família desde uma perspectiva de dentro da escola, isto é, na visão dos professores e, sobretudo, dos diretores.

Na essência, os resultados indicam que há espaços de aproximação entre as duas instituições, mas ainda há um distanciamento que está alinhado ao preconceito, de maneira que a relação escola-família também estaria associada a fatores contextuais e geográficos. As nuances que permeiam essa relação precisam ser ainda aprofundadas, tanto em seu caráter teórico quanto metodológico, no sentido de buscar uma mensuração que contemple o envolvimento escola-família.

O presente capítulo abordou as categorias de relação entre a escola e a família, sobretudo em tempos de pressão e responsabilização, em que diferentes tipos de políticas podem pressupor a parceria com as famílias. Visto que todas as escolas analisadas pertencem à mesma rede e são candidatas a receber a bonificação (desde que cumpram as metas), compreender, mesmo que em caráter exploratório, como as escolas exercem ou sofrem pressão em relação às famílias

significou conhecer um pouco mais dessa "caixa-preta" que é a relação escola-família, muitas vezes perpassada por tensões e conflitos.

5

Um espaço aberto para reflexões e aprofundamentos

Mais do que considerações finais, o presente capítulo tem por finalidade retomar algumas evidências encontradas e assegurar a relação escola-família como um campo que cada vez mais ganha força e visibilidade, mas que ainda precisa ser melhor aprofundado em suas nuances e desafios.

Primeiramente tratam-se as transformações pelas quais a família passou e as possíveis implicações na relação com a escola; em um segundo momento será abordado o cenário de políticas de avaliação e responsabilização; posteriormente serão retomados os indícios desta pesquisa e por fim alguns questionamentos que mais do que serem respondidos necessitam de uma reflexão sobre o papel das escolas em um processo de consolidação de uma relação com as famílias que seja benéfica para evitar de se chegar a uma "relação armadilhada" (SILVA, 2003).

O papel da criança se modificou: de pequeno adulto passou a ser visto como um ser com suas características e necessidades específicas. Ocorre uma modificação também nas estruturas familiares: de um modelo nuclear passa-se a diferentes arranjos. É de se esperar que essas e outras transformações na sociedade impliquem em um tratamento diferenciado à educação e, mais especificamente, como essas famílias se relacionam com a escola, enquanto anseios, conquistas e desafios.

Também a escola passou por diferentes transformações, sobretudo para atender a necessidade de universalização do ensino. Questões de qualidade, enquanto acesso, permanência e, mais recentemente, desempenho se fizeram presentes e suscitaram na escola novos desafios.

Essas mudanças causaram impactos na relação que a escola estabelece com as famílias. Se antes era uma relação mais superficial, hoje – sobretudo com o advento das novas tecnologias que permitiram aos pais ter maior acesso a conhecimentos e teorias de educação – essa relação tende a ser mais cautelosa. A escola não é a única detentora de saberes.

No cenário internacional, pesquisas têm mostrado os benefícios da participação da família nas atividades da escola. O relatório do PISA 2012 mostra que os fatores familiares possuem um impacto no aprendizado. Este dado também é confirmado por outras pesquisas em âmbito nacional e internacional.

Segundo Klein e Fontanive (2009), "um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica" (ibidem, p. 19). No entanto, não é bem o que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro. Para um acompanhamento desta realidade, foram introduzidos sistemas de avaliação em âmbito nacional que fornecem indicadores para uma melhor compreensão de onde estão as lacunas e, a partir deste diagnóstico, pensar em políticas públicas que visem a melhoria dessas taxas.

A partir da implementação de políticas de avaliação, em que se tem um panorama do cenário educacional, começou-se a pensar em diferentes estratégias em busca da qualidade. No cenário brasileiro, uma iniciativa é a Prova Brasil, cujos resultados são incorporados para a formulação de diferentes tipos de políticas públicas.

A questão da má qualidade do ensino e do baixo rendimento das escolas, evidenciada pelos exames padronizados, tanto em âmbito nacional quanto internacional, é uma preocupação crescente em muitos países, mobilizando a ação política, seja em termos de implementação de políticas de avaliação que oferecem um diagnóstico da realidade, seja em termos de políticas de responsabilização. Na busca de uma solução para o problema, inúmeras estratégias políticas têm sido adotadas, sendo a implementação de políticas de *accountability* a mais utilizada.

No âmbito nacional, pode-se pensar no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um marco inicial das políticas de responsabilização. O documento traz em sua redação a necessidade de uma política de responsabilização em que a sociedade acompanhe a execução, proponha ajustes e fiscalize o cumprimento dos deveres do Estado (BRASIL, 2007).

Embora o Brasil tenha avançado em termos de políticas de avaliação e responsabilização, tem-se ainda a ausência de um instrumento capaz de mensurar o envolvimento da família. Houve apenas uma experiência em larga escala, a "Pesquisa Nacional Qualidade da Educação – a Escola Pública na Opinião dos Pais", que pode ser considerada uma ótima iniciativa, mas que não foi levada

adiante, bem como outras iniciativas a nível central como o "Dia Nacional da Família na Escola", mas que também não teve prosseguimento.

Brooke (2006) aponta quatro componentes básicos dos sistemas de responsabilização que estão articulados entre si: autoridade, informação, padrões e consequências. No cenário carioca, podemos pensar como autoridade a iniciativa de tornar públicos os resultados colocando-os em locais visíveis; esses resultados são obtidos através da informação que se obtém nos exames padronizados; os padrões são as metas estabelecidas; as consequências, designadas a partir dos padrões, podem ser simbólicas (escolas com índices altos podem atrair mais alunos) ou em forma de incentivo monetário para aquelas que alcançarem as metas.

O presente estudo investigou como a escola tem se aproximado da família através de imposições legais, mas também, e principalmente, nas relações cotidianas em que a presença dos pais é – ou ao menos deveria ser – requisitada como um elemento de colaboração. Estamos imersos em um processo de responsabilização das escolas, mas há, também, a (cor)responsabilização das famílias.

Estudos que encontraram a influência do *background* familiar no desempenho dos alunos datam do século passado. Estudos mais recentes não abandonam esta ideia, mas encontram também outros fatores que podem estar associados e influenciando o desempenho.

Poder-se-ia pensar na participação da família e da sociedade como componente de controle social que teria a finalidade de melhoria na qualidade de ensino. Assim, em uma perspectiva de *accountability* social, funcionaria como um "mecanismo de engajamento da comunidade escolar no incentivo à melhoria dos resultados" (CARRASQUEIRA, 2013b, p.12). Uma consequência deste processo seria a transformação no papel das famílias: de clientes e favorecidos para cidadãos que possuem o direito de receber um serviço educacional de qualidade, como previsto na legislação. Contudo, os dados do presente estudo, em caráter exploratório, nos permitiram levantar indícios que as escolas têm concentrado suas percepções negativas e ações de responsabilizar as famílias.

Os diretores, de uma maneira geral, percebem que há uma aproximação da família com a escola nos últimos tempos, sobretudo a partir da implementação das reuniões aos sábados, que permitiria uma maior presença dos pais, mesmo se

muitos deles estariam presentes apenas por uma exigência legal para recebimento de benefícios. No entanto, ainda está presente uma visão que os pais estão desinteressados e distantes do processo educacional, mas pouco se fala em como fazer com que esse quadro se reverta.

Esses achados nos revelam que se deve pensar a escola como um ambiente de integração social, justamente por ser um espaço de encontro de diferentes pessoas. Os pais possuem uma teoria sobre a escola, construída a partir de valores globais, sociais, de classe e também de sua própria experiência. As famílias populares possuem lógicas socializadoras e escolares diferentes, que muitas vezes são julgadas por professores e diretores como sendo não legítimas. Essa tensão acaba por gerar conflitos e, sobretudo, desencontros, como foi observado nos relatos de professores e diretores.

Outro aspecto que se mostrou presente foi a importância do território. Nas grandes cidades brasileiras observa-se a emergência de um modelo de organização espacial no qual a diferenciação das classes sociais é transformada em separações físicas e simbólicas. No Rio de Janeiro este processo tem um caráter ainda mais singular, com um modelo de proximidade física e distância social. Estes processos sócio-espaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos geradores de desigualdades sociais. Os resultados indicam que a organização do território tende a influenciar também no processo educacional e a percepção de professores e diretores sobre os alunos e sua longevidade escolar.

Pensando no contexto de políticas de responsabilização implementadas na RMEMRJ, pode-se supor que o mais perceptível para a família não é se a escola recebeu ou não o Prêmio Anual de Desempenho, mas sim o IDEB que está fixado na entrada da escola e que poderia ser um indicador de qualidade, apesar de suas limitações, conforme abordado ao longo do trabalho.

O presente estudo apontou alguns indícios de como está a relação escola-família em tempos de *accountability* a partir de uma perspectiva dos professores e diretores, levantando algumas questões que ainda merecem ser melhor aprofundadas.

A escola pode ser percebida enquanto um espaço de trocas e interação, em que há espaço para o diálogo com a família e a comunidade, e onde estas instituições sintam-se corresponsáveis pelo processo educacional. Uma boa

relação com a família e com a comunidade poderia trazer diferentes tipos de benefícios, entre eles proporcionar um ambiente de segurança.

Um questionamento ainda se faz necessário e que pode ser uma pista sobre onde intensificar ações para estabelecer a relação entre escola e família é: será que os pais sabem o que ocorre dentro das escolas? Tenho uma leve inclinação – seja pelos achados desse estudo exploratório, seja por outras pesquisas que tratam do tema – a achar que não sabem, sobretudo porque a razão mais comum de comparecerem à escola é para tratar de questões de desempenho ou comportamento dos filhos.

A articulação escola-família não pode ser imposta ou decidida apenas por uma regulamentação, mas devem ser fomentados espaços que favoreçam as condições adequadas de participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Talvez esse se constitua como uma utopia, um cenário longe da realidade, mas dizia Cervantes através de Dom Quixote, "quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha juntos é o começo da realidade".

ALVES, Fátima. **Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações.** Dados [online]. Vol.53, n.2, pp. 447-468, 2010.

ALVES, Fatima; FISCH, Gicele; REGIS, André. **Escolhas por estabelecimentos escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia.** In: **33ª REUNIAO ANUAL - ANPED, 2010, CAXAMBU.** 2010.

ALVES, Fatima; FRANCO, Creso; RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz. **Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro.** In: RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Eds.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES. 367p. 91-118, 2008.

ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. **Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico.** Cad. Pesquisa. [online]. 2007, vol.37, n.130, pp. 161-180.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 21, p. 271-296, 2010.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar.** In: BROOKE, N.; SOARES, J. F.. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. 552p. 482-500, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. **Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional.** Dados [online]. 2013, vol.56, n.3, pp. 571-603, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.** Educ. Pesquisa [online], vol.39, n.1, pp. 177-194, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.81, p. 53-60, 1992.

ARAUJO, A. **A qualidade da educação e a necessidade da educação infantil no Brasil.** Rio de Janeiro: EPGE, FGV, Impa, 2006.

ARIÉS, Philipe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª ed. 280p., 1981.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 519p., 1999.

BARBOSA, M. L. de O.; RANDALL, L.. **Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores.** Caderno CRH, Salvador, v.17, n.41, mai/ago 2004. 299- 308.

BERG, Bruce Lawrence. **Focus Group Interviewing.** In: _____. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** 4th edition. Boston, MA: Allyn and Bacon. 305p. 111-132, 2001.

BLAZER, Christie. **Homework. Literature Review. Research Services, Miami-Dade County Public Schools.** 2009. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536245.pdf>. Acesso em 15/02/2015.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 01, pp. 30-34, 1999.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; ALVES, Fátima; CAZELLI, Sibeles; FRANCO, Creso. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 487-499, 2010.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. K. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educ. Pesqui. [online]. Vol.38, n.2, pp. 373-388, 2012.

BRANDAO, Zaia. **A dialética micro/macro na Sociologia da Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 153-165, 2001.

_____. **Pesquisa em Educação: Conversas com Pós-Graduandos.** Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio. 148p., 2002.

_____.; MARTINEZ, Maria Helena. **Elites Escolares e Capital Cultural.** Boletim SOCED, PUC-Rio, n.3, 2006.

_____. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Lei 9394, de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família,** altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. 2004a.

_____. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família,** e dá outras providências. 2004b.

_____. **Portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Diário Oficial da União, n. 55, Terça-Feira, 22 mar. 2005, p. 17. 2005.

_____. **Manual do Usuário: Microdados do SAEB 1995.** Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Novembro de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007: Razões, Princípios e Programas.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em 08/03/2013.

_____. Ministério da Educação. **Mobilização Social pela Educação. Acompanhem a vida escolar de seus filhos.** Disponível em: <http://mse.mec.gov.br/index.php/component/content/article?id=163:cartilha> Acesso em 10/02/2015.

BROOKE, Nigel. **As perspectivas as políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 36, p. 377-401, 2006.

_____. **Controvérsias sobre políticas de alto impacto.** Cad. Pesquisa [online]. Vol. 43, n.148, pp. 336-347, 2013a.

_____. **Sobre a equidade e outros impactos dos sistemas de incentivos monetários para professores.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013b.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. **Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de**

Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação. vol.17, n.50, pp. 303-328, 2012.

BRUSCHINI, Cristina. **Uma abordagem sociológica de família.** Revista Brasileira de Estudos de População, São Paulo, v.6 n.1 p.1-23, jan/jun, 1998.

CANEDO, Maria Luiza. **Famílias e Escolas: Agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações?** 2013. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CARNEIRO, P.; CUNHA, F.; HECKMAN J. J. **Interpreting the Evidence of Family Influence on Child Development**, artigo apresentado em Economics of Early Childhood Conference, Minneapolis Fed, October, 2003.

CARRASQUEIRA, Karina. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro.** 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013a.

_____. **O school accountability e o processo de democratização da sociedade.** In: 37º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Águas de Lindóia – SP. 2013b. Disponível em http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8550&Itemid=459. Acesso em 10/01/2015.

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. N. 25, pp. 94-104, 2004.

CASTRO, A. M. **Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América latina.** RBPAE – v.24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CAZELLI, Sibeles; FRANCO, Creso. **Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto escolar e o acesso dos jovens a museus.** Educação on-Line (PUC-RJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-18, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C. McPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINSFIELD, F.; YORK, R. **Equality of Educational Opportunity.quality of Educational Opportunity.** Washington D. C.: Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Educational, 1966.

COLEMAN, J. P. **Desempenho nas escolas públicas**. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p. 26-32.

COLEMAN, P. **Learning about school: what parents need to know and how they can find out**. Montreal: Institute of Research on Public Policy, 1994.

COSTA, Marcio. **Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, UFMG, v. 26, n. 2, p. 227-248, 2010.

_____.; KOSLINSKI, Mariane Campelo. **Escolha, estratégia e competição por escolas públicas**. Pro-Posições, Campinas, UNICAMP, v. 23, n. 2, Aug. 2012.

_____.; PRADO, Ana; ROSISTOLATO, Rodrigo. **Talvez se eu tivesse algum conhecimento...: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado**. Interseções, Rio de Janeiro, v. 14, p. 165-193, 2012.

CRUZ NETO, Oliveira; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 13, 2002, Ouro Preto. Anais... Minas Gerais: ABEP, 2002. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/12824/Texto_Pesquisa_Qualitativa.pdf Acessado em: 10/02/2015.

CURI, A.; MENEZES-FILHO, N. **Os Efeitos da Pré-Escola sobre Salários, Escolaridade e Proficiência**. IBMEC WORKING PAPER - WPE – 02 – 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n.22, p. 05-34, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 29, p. 201-215, 2009.

DUSI, Paola. **The Family-School Relationships in Europe: A Research Review**. CEPS Journal. V. 2, nº 1, p. 13-33, 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 26), 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier. 320p. 213-238, 2009.

FLOUD, J.; HALSEY, A. H.; MARTIN, F. **Social class and educational opportunity**. London: Heinemann, 1956.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação. n.10: p.58-78, 1999.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação — Dez Anos de Pesquisa**, Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. **Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais?**. In: BONAMINO, Alicia Maria Catalano; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da Educação Básica - Pesquisa e Gestão**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004. 152p. 45-63.

FRASER, Elizabeth. **Home Environment and the School**. London: University of London Press, 1959. 86p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Lei de responsabilidade educacional?** ComCiência: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, v. 132, out. 2011.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais - resultados preliminares**. Rio de Janeiro, 2005.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década**. PREAL, Santiago do Chile, n. 15, Março. 2000. Disponível em: <www.preal.cl> Acesso em 10/11/2014.

GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização primária: tarefa familiar?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 54-61, 1994.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção do sentido**. Revista rPOT, v. 3, n.1, pp. 135-160. Florianópolis: UFSC, Janeiro/Junho, 2003.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. **A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?** Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 119, abr-jun, pp. 405-430, 2012.

HECKMAN, J. J. **Lessons from the Technology of skill formation**. Working Paper, 11142. NBER, 2005.

HIRSCHMAN, Albert O. **Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states**. Harvard University Press, 1970.

INGLATERRA. Conselho Consultivo Central para a Educação. In: BROOKE, N; SOARES, J. F.. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p. 67-73.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. **O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência**. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, v.52, p.5-45, 1991.

_____.; FONTANIVE, Nilma Santos. **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora**. Em Aberto, Brasília, n. 66, p. 29-35, 1995.

_____. **A Pré-escola no Brasil**. Trabalho apresentado na I Reunião da ABAVE. Belo Horizonte. MG, maio, 2006 (mineo).

_____.; FONTANIVE, Nilma Santos. **Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje**. São Paulo em Perspectiva (Impresso), v. 23, p. 19-28, 2009.

KOSLINSKI, Mariane Campelo. **Um estudo sobre ONGs e suas relações de 'accountability'**. 2007. 223f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia). UFRJ/IFCS/Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____.; CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; CUNHA, C. P.; REGIS, A. **Políticas de responsabilização escolar de alta consequência e práticas escolares: estudo exploratório da rede municipal do Rio de Janeiro**. In: Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes. (Org.). Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. 1ed. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2014, v. 1, p. 1309-1331.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 368p.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 132p.

MAINWARING, S. **Introduction: Democratic Accountability in Latin America**. In S. Mainwaring & C. Welna (Eds.), **Democratic**

Accountability in Latin America. New York: Oxford University Press, 2003.

MORTIMORE, P. **School effectiveness and the management of effective learning and teaching.** *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 1993.

NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL. **Data for the national education goals report: National Data.** Vol. 1. Washington, DC: U.S.A. 1995. Disponível em: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/goalsv1.pdf> Acesso 12/01/2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução.** *Em Aberto*, Brasília, v. 46, n.46, p. 49-58, 1990.

_____. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n.7, p. 42-56, 1998.

_____. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas.** *Análise Social (Lisboa)*, Lisboa - Portugal, v. XL, n.176, p. 563-578, 2005.

_____. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.** *Educação e Realidade*, v. 31, p. 155-169, 2006.

_____. **A Categoria "Família" na Pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento.** *Inter-legere (UFRN)*, v. 9, p. 156-166, 2011.

_____.; AGUIAR, Andréa Moura S. **Estratégias educativas de grupos socialmente favorecidos: o internacional como capital.** *Temas em Educação*, v. 16, p. 108-114, 2007.

OCDE. **PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know.** Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Acesso em 18/12/2014.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. **O processo de implementação do PDE-Escola no contexto das políticas de responsabilização: o caso da cidade do Rio de Janeiro.** 2014. 297p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Adailda Gomes; REGIS, André. **Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza. PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS ACEITOS, 2012.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estud. psicol. (Campinas) [online]. Vol.27, n.1, pp. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem**. In: GRACIANO, Mariângela (coordenadora). **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Em Questão, v. 4, São Paulo: Ação Educativa, 2007. 60p. 32-34.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. 160p.

PAES DE CARVALHO, Cynthia; WALDHELM, Andrea Paula; ALVES, Fatima; KOSLINSKI, Mariane. **Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009**. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - Anpae, 2012. Trabalhos completos, comunicações e relatos. Zaragoza, Espanha: Anpae, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3ª reimpressão. São Paulo: Xamã. 128p., 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3a edição. São Paulo: Ática. 120p., 2008.

PASTORE, José. **Os Modelos explicativos da mobilidade social**. In: **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1979. p. 15-27.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre Um Desencontro**. Psicologia - USP, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107 – 121, 1992.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares**. Educ. Soc. [online]. vol.32, n.117, pp. 953-970, 2011.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. **Os processos da eficácia escolar**. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia**

escolar: origem e trajetórias. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552p. 297-334.

REZENDE, W. S.; CANDIAN, J. F. **A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante.** In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Zaragoza: 2012.

RIANI, J. L. R.; RIOS NETO, E. L. G. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?.** Revista Brasileira de Estudos da População, v. 25, p. 251-269, 2008.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública.** Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. Vol.16, n.35, pp. 385-394, 2006.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. **Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais.** Revista Eure, Vol. XXXV, Nº 106, pp. 101-129, Sección ARTÍCULOS, Dezembro 2009.

RIBEIRO, Marcelle. **MEC começa a avaliar ensino de ciências em exames nacionais.** Jornal O GLOBO. São Paulo. 18 de novembro de 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mec-comeca-avaliar-ensino-de-ciencias-em-exames-nacionais-10804509>. Acesso em 19/11/ 2014.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A pedagogia da repetência.** Estudos Avançados, São Paulo, v.12, n.5, p.7-21, 1991.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 212 de 24 de agosto de 1984.** Cria o Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, RJ, 27/08/1984, p. 10, Municipalidades, 1984.

_____. **Decreto nº 30860, de 1 de julho de 2009.** Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores, na forma que menciona. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 02/07/2009, p. 4, 2009.

_____. **Decreto nº 32713 de 25 de agosto de 2010.** Dispõe sobre a criação e implantação do Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do Rio de Janeiro – CARTÃO FAMÍLIA CARIOCA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 26/08/2010, p. 3, 2010.

_____. **Decreto nº 34121 de 12 de julho de 2011.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e/ou do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro – IDERIO, nos

estabelecimentos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 13/07/2011, p. 10, 2011.

_____. **Decreto nº 36703 de 10 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 11/01/2013, p. 4, 2013.

_____. **Resolução SME nº 1305, de 01 de outubro de 2014.** Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 02/10/2014, p. 22, 2014.

ROSA, Dora Leal; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. **Famílias Educógenas: como as famílias pobres criam ambientes favoráveis ao sucesso escolar?** In: TENÓRIO, Robinson e LORDÊLO, José Albertino C. (Org.). **Educação básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa.** Salvador: EDUFBA. 530p. 19-34., 2009

SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes.** In: BROOKE, N; SOARES, J. F.. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG. 552p. 335-392., 2008.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, D. Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005.** (Texto para discussão, 1267). Brasília: Ipea, 2007.

SETUBAL, M. A. **Meritocracia nos sistemas de educação. O Estado de São Paulo, 18 de junho de 2010.** Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,meritocracia-nos-sistemas-de-educacao,568390,0.htm>>. Acesso em 13/11/2014.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder.** Porto: Edições Afrontamento, 2003. 416p.

_____. **Análise sociológica da relação escola-família.** Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pág. 443-464, 2010.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006.

SOARES, José Francisco. **Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo IDESP: bases metodológicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

_____. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, No. 2, p. 83-104, 2004.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. 185p.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense**. UERJ. Núcleo de Educação Continuada. Vol. 6. UERJ2011. Disponível em: http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf Acesso em 02/08/2014.

TAPIA, Jesús Alonso. **Evaluación del conocimiento: propósitos, criterios, contexto y problemas**. In: _____. **Evaluación del conocimiento y su adquisición**. Vol. 1: Ciencias Sociales. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 17-60.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação, vol. 11, n. 32, maio-ago. 2006.

UNESCO. **Declaracion de Cochabamba y recomendaciones sobre politicas educativas al inicio del siglo XXI**. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Acesso em 10/01/2015.

UNITED STATES. **Congress. Government Performance Results Act of 1993**. Washington, 1993. Disponível em: <<http://www.whitehouse.gov/omb/mgmt-gpra/gplaw2m>>. Acesso em 19/02/2015.

_____. **Congress. No child left behind act**. Washington, 2001. Disponível em: <<http://www.state.nj.us/education/grants/nclb/>>. Acesso em: 16/12/2014.

VALLE E SILVA, Nelson do. **Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos Alfredo; VALLE E SILVA, Nelson do. (orgs). **Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. 480p. 105-146.

VARANI, Adriana; SILVA, Diana Cristina. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 91, p.511-527, 2010.

7

Anexos

Anexo 1: Roteiro para os grupos focais – Rio de Janeiro

OBSERVAÇÕES

- Informar que o grupo focal será gravado em áudio, mas que as informações são confidenciais.
- Informar para os professores/gestores que eles devem fornecer informações sobre a escola em que foram selecionados.
- Pedir que entreguem a ficha sobre trajetória profissional.

1) QUEBRA GELO

- Rodada de Apresentação – nome, série/ano, disciplina, escola
- Qual a sua opinião sobre as iniciativas de avaliação do MEC e da SME?

2) Conhecimento

O que vocês conhecem sobre as avaliações externas dos sistemas educacionais?

- Com quais vocês estão mais familiarizados?
- De que forma?
- Para você, o que os indicadores (IDEB, IDE-Rio) produzidos pelas avaliações expressam? Como se chega aos resultados/indicadores?

3) Experiência

- Como tem ocorrido a aplicação das avaliações externas em sua escola?
 - Como foi aplicada?
 - Como foi apresentada para a comunidade escolar (gestão, professores, família, alunos, funcionários)?

4) Relação entre avaliação e funcionamento da escola

- Vocês sabem qual é o índice (IDEB, IDE-Rio) da sua escola e as metas estabelecidas?
- Como você explica os resultados da sua escola?
 - Você acha que o resultado reflete a realidade de sua escola?

5) Consequências

Vocês acham que essas avaliações mudaram alguma coisa no dia a dia das escolas de vocês?

- Na gestão da escola
- Nas atividades e atitudes dos professores
- Nos alunos
- Nas famílias/responsáveis dos alunos

E para vocês, pessoalmente, as avaliações externas mudaram alguma coisa?

- No trabalho como professor/diretor
- No trabalho em sala de aula
- Nos sentimentos/valores com relação à sua atividade profissional
- Na relação com os alunos e suas famílias

6) Opinião e divulgação

- O que vocês acham da ideia do estabelecimento de avaliações para as escolas?
- O que vocês acham da ideia do estabelecimento de metas para as escolas?
- O que vocês acham da divulgação pública dos resultados da Prova Brasil e da Prova Rio?
- Alguma coisa mudou no comportamento da comunidade escolar (gestão, professores, CRE, Secretaria de Educação, família, alunos, funcionários) com a divulgação dos resultados na mídia (divulgação de rankings, site do INEP, site da secretaria...)?

Anexo 2: E-mail convite para os diretores

Prezado(a) diretor(a) XXXX (colocar o nome do(a) diretor(a)),

Conforme informado por telefone, estamos lhe enviando o link para o preenchimento do questionário online, bem como uma carta de apresentação da pesquisa.

Identificamos seu contato em nossas bases de cadastro do curso que o Observatório Educação e Cidade ofereceu sobre “compreensão e uso de indicadores educacionais” e, a partir de então, entramos em contato convosco para convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa online que visa estudar as relações entre família e escola, seus mecanismos e possibilidades de interação. Sua participação é muito importante para nós e nos ajudará a traçar um perfil de como as famílias estão inseridas nas dinâmicas e práticas escolares.

Como forma de agradecimento e reconhecimento pelo tempo e empenho despendidos para a resposta do survey online, sortearemos, no dia 21/12/2014 (um dia após a data limite de preenchimento do questionário) um ***iPad mini Wi-Fi 16GB Branco - Apple***, para aqueles que responderem todo o questionário.



Para acessar ao questionário basta acessar o link:
<http://goo.gl/forms/1IL9QITecU>

Em anexo enviamos também uma carta de apresentação mais detalhada da pesquisa e a finalidade do questionário.

Nos colocamos a inteira disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

André Regis – 992 592 997

Atenciosamente.

Anexo 3: Carta de apresentação da pesquisa



Observatório Educação e Cidade
<http://observatorioeduc.blogspot.com>
oecestudios.familia@gmail.com

Prezada diretora,

Estamos lhe enviando um questionário online que faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo estudar as relações entre a escola e as famílias em seus diferentes aspectos, sobretudo a importância da família no processo de escolarização de seus filhos. A presente pesquisa que está inserida no grupo de pesquisa Observatório da Educação e Cidade, um grupo de pesquisas interinstitucional que nos últimos anos se consolidou como um núcleo de pesquisa que tem como temática central as desigualdades de oportunidades educacionais, considerando de forma integrada os diferentes contextos e agentes atuantes nesse processo: o da cidade, o da escola e o da família.

É importante que você responda cada questão com cuidado para que as informações fornecidas reflitam a situação em sua escola com a maior precisão possível.

Como forma de agradecimento por sua contribuição com a pesquisa estaremos realizando um sorteio de um *iPad mini Wi-Fi 16GB Branco – Apple* entre aqueles que responderem de maneira completa o questionário. Ao terminar o preenchimento será gerado um número que será enviado para o e-mail informado.

Confidencialidade

Todas as informações que serão coletadas neste estudo serão tratadas de forma confidencial, de maneira que os resultados serão disponibilizados apenas de forma generalizada, garantido que nem você, nem a escola serão identificadas em qualquer relatório dos resultados do estudo. Cabe ainda ressaltar que a participação nesta pesquisa é voluntária.

Sobre o questionário

- O questionário solicita informações sobre aspectos gerais de sua atuação enquanto gestor e questões sobre a relação entre a escola e as famílias;
- A maioria das perguntas pode ser respondida marcando a resposta mais adequada;
- Estima-se que você vai precisar de cerca de 50 minutos para completar o questionário. Agradecemos, desde já, o tempo e esforço empenhados;
- Quando estiver em dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se você gostaria de mais informações sobre o questionário ou o estudo, você pode chegar até nós através dos seguintes contatos: oecestudios.familia@gmail.com / (21) 992-592-997 – André Regis

Obrigado por sua colaboração e contribuição!!!



Anexo 4: Questionário *online* disponibilizado para os diretores

Estudo sobre a relação Família - Escola

Prezado(a) diretor(a).

Agradecemos sua colaboração em responder esse questionário online. Todas as informações a seguir serão utilizadas sem identificação, mantendo o seu anonimato. Qualquer dúvida entre em contato conosco através do e-mail:

oecestudos.familia@gmail.com

***Obrigatório**



SEÇÃO I: INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE CARREIRA

1. 1. Nome *

2. 2. E-mail *

Será enviado para este e-mail o número para concorrer ao sorteio do iPad Mini

3. 3. Escola em que atua como diretor: *

4. 4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

5. 5. Idade: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Até 24 anos
- ☐ De 25 a 29 anos
- ☐ De 30 a 39 anos
- ☐ De 40 a 49 anos
- ☐ De 50 a 54 anos
- ☐ 55 anos ou mais

6. 6. Como você se considera (critérios do IBGE): **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branco(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Não sei

7. 7. Qual o seu nível de escolaridade? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)
- ☐ Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau)
- ☐ Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau)
- ☐ Ensino superior – Pedagogia.
- ☐ Ensino superior – Escola Normal Superior
- ☐ Ensino Superior - Outros
- ☐ Pós graduação/especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

8. 8. Quantos anos você lecionou nesta escola antes de se tornar diretor(a)? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nunca lecionei nessa escola
- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a menos de 2 anos
- ☐ De 2 a menos de 5 anos
- ☐ De 5 a menos de 7 anos
- ☐ De 7 a menos de 10 anos
- ☐ De 10 a menos de 15 anos
- ☐ De 15 a menos de 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

9. 9. Há quanto tempo você exerce a função de diretor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a menos de 2 anos
- ☐ De 2 a menos de 5 anos
- ☐ De 5 a menos de 7 anos
- ☐ De 7 a menos de 10 anos
- ☐ De 10 a menos de 15 anos
- ☐ De 15 a menos de 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

10. 10. Há quanto anos você trabalha como diretor NESSA ESCOLA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a menos de 2 anos
- ☐ De 2 a menos de 5 anos
- ☐ De 5 a menos de 7 anos
- ☐ De 7 a menos de 10 anos
- ☐ De 10 a menos de 15 anos
- ☐ De 15 a menos de 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

11. 11. Como você se tornou diretor desta escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eleição apenas
- ☐ Preenchimento de vacância com apresentação de plano de gestão para a banca
- ☐ Seleção e eleição
- ☐ Por intervenção da CRE ou da SME
- ☐ Outro: _____

12. 12. Por que motivo o diretor anterior deixou o cargo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não se candidatou novamente
☐ Se candidatou mas não foi aprovado/eleito
☐ Aposentadoria
☐ Pediu exoneração da prefeitura
☐ Problemas de saúde
☐ Retirado do cargo pela SME ou CRE
☐ Promovido a outro cargo na SME ou CRE
☐ Não sei o motivo
☐ Outro: _____

SEÇÃO II: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

13. 13. Em sua escola, o resultado das avaliações Prova Brasil e Prova Rio dos alunos são utilizadas para alguns dos seguintes propósitos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Informar os pais e/ou responsáveis sobre o progresso dos filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para tomar decisões sobre retenção ou promoção dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para sinalizar aos alunos do grupo suas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para comparar a escola para dentro do município e em relação ao Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para monitorar o progresso da escola de ano para ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para analisar a eficácia dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para identificar os aspectos da instrução ou o currículo que poderia ser melhorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para comparar a escola com outras escolas da região	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14. Qual afirmação abaixo melhor caracteriza as expectativas dos pais para a sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Existe uma pressão constante de muitos pais, que esperam que a nossa escola tenha altos padrões acadêmicos e que os nossos alunos possam alcançar esses altos padrões.
☐ A pressão sobre a escola para alcançar altos níveis acadêmicos entre estudantes vem de uma minoria dos pais
☐ A pressão dos pais para escola atingir altos níveis acadêmicos é praticamente inexistente

15. 15. A sua escola fornece informações aos pais de alunos dos anos avaliados na Prova Brasil e Prova Rio sobre o desempenho acadêmico da escola e as metas a serem alcançadas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

16. 16. Na sua escola, os resultados das avaliações de testes padronizados (Prova Brasil e Prova Rio) são utilizados para alguns dos aspectos de responsabilização? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
postados publicamente (por exemplo, nos meios de comunicação da escola, blogs, páginas do facebook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilizados pelo CEC ou CRE ou SME na avaliação do desempenho do diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilizados na avaliação de desempenho do coordenador pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilizados na avaliação de desempenho dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
usados em decisões sobre a alocação de recursos a serem direcionados em cada área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comunicadas aos pais através de circulares e/ou comunicados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comunicadas aos pais através de reuniões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 17. No último ano escolar, com que frequência os pais foram chamados à escola para tratar dos seguintes assuntos: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma vez	Uma vez ao ano	Duas ou três vezes ao ano	Mais de três vezes
Discutir o comportamento ou o progresso do seu filho com um professor por iniciativa do próprio pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutir o comportamento do seu filho ou o progresso a partir da iniciativa de um dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voluntário em atividades físicas, por exemplo, manutenção predial, carpintaria, jardinagem ou outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voluntário em atividades extracurriculares, por exemplo, clube do livro, apresentação teatral, esportes, viagem de campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voluntário na biblioteca da escola ou centro de mídia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajuda a um professor na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi convidado para falar com os alunos e/ou outros responsáveis sobre um tema específico de sua especialidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar do Conselho Escola Comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. Aproximadamente que percentual de alunos na sua escola vêm de lares economicamente desfavorecidos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0% a 10%
☐ 11% a 25%
☐ 26% a 50%
☐ 51% a 80%
☐ Mais que 80%

19. 19. Com que frequência a escola faz cada uma das atividades abaixo listadas com os pais e/ou responsáveis: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Uma vez ao ano	2 - 3 vezes ao ano	Mais que três vezes ao ano
Informa sobre o processo de aprendizagem do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informa sobre o comportamento do aluno na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discute preocupações e desejos sobre a aprendizagem do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marca reuniões individuais para falar do processo de aprendizagem da criança na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envia comunicados de compromisso para o cumprimento de metas estabelecidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convida os pais para reuniões gerais em que são apresentados os resultados e metas de avaliações padronizadas (Prova Brasil e Prova Rio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convida para serem voluntários nos projetos e programas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convida para participarem dos comitês escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convida para participarem do Conselho Escola Comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convida para participarem do Conselho Escola Comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. Qual o papel das famílias para que a escola possa alcançar as metas? Como a família pode auxiliar? *

21. 21. De maneira geral, o que se pode dizer que mudou no relacionamento dos pais com a escola entre os anos de 2009 e 2014? *

SEÇÃO III: POLÍTICAS DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS DOCENTES

22. 22. Por favor, indique se nos últimos 2 anos (desde de novembro de 2012) a direção ou a coordenação pedagógica da sua escola utilizou alguma das formas abaixo para avaliar o desempenho dos professores: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Avaliação a partir do desempenho dos alunos em provas da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação a partir do desempenho dos alunos em provas bimestrais (da SME)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas (ex. Prova Rio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação por pares (opinião de outros professores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola não avalia a prática dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra forma de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 23. Especifique a outra forma de avaliação assinalada na questão anterior

24. 24. Nessa escola, os professores que alcançam um bom desempenho de suas turmas nas avaliações externas (ex. Prova Rio, Avalia Rio) recebem os seguintes incentivos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Prioridade na escolha de turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prioridade na escolha de horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maior tempo de descanso (menor carga horária)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maior autonomia na tomada de decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro incentivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 25. Especifique o outro incentivo assinalado na questão anterior

26. 26. Algumas escolas organizam o ensino de forma diferente para seus alunos de acordo com suas habilidades/idade. Qual foi o principal procedimento utilizado para distribuir alunos entre as turmas regulares NO ANO DE 2012: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos são agrupados em diferentes turmas de acordo com a homogeneidade de desempenho/habilidade dos alunos.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas de acordo com a homogeneidade de idade
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo nas turmas heterogeneidade de desempenho/habilidades.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo heterogeneidade de idade
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas de acordo com o comportamento

27. 27. Algumas escolas organizam o ensino de forma diferente para seus alunos de acordo com suas habilidades/idade. Qual foi o principal procedimento utilizado para distribuir alunos entre as turmas regulares NO ANO DE 2013: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos são agrupados em diferentes turmas de acordo com a homogeneidade de desempenho/habilidade dos alunos.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas de acordo com a homogeneidade de idade
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo nas turmas heterogeneidade de desempenho/habilidades.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo heterogeneidade de idade

28. 28. Algumas escolas organizam o ensino de forma diferente para seus alunos de acordo com suas habilidades/idade. Qual foi o principal procedimento utilizado para distribuir alunos entre as turmas regulares NO ANO DE 2014: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos são agrupados em diferentes turmas de acordo com a homogeneidade de desempenho/habilidade dos alunos.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas de acordo com a homogeneidade de idade
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo nas turmas heterogeneidade de desempenho/habilidades.
- ☐ Os alunos são agrupados em turmas, garantindo heterogeneidade de idade

29. 29. Assinale as medidas que a escola adotou NO ANO DE 2012 para melhorar o desempenho da escola e/ou turmas em avaliações externas (Prova Brasil, Prova Rio e/ou Alfabetiza Rio): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aumentou carga horária das disciplinas avaliadas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas durante as aulas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas no contra turno escolar (depois do horário escolar)
- ☐ Realizou troca de professores entre turmas
- ☐ Aumentou a carga horária das disciplinas avaliadas somente para turmas com baixo desempenho em avaliações diagnósticas (ex. prova bimestral)
- ☐ Ofereceu atividades de reforço durante o período de aula somente para turmas com baixo desempenho
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar no contra turno (depois do horário escolar) somente para turmas de baixo desempenho
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Atendimento individualizado, no contraturno, para alunos com baixo desempenho
- ☐ Outro: _____

30. 30. Assinale as medidas que a escola adotou NO ANO DE 2013 para melhorar o desempenho da escola e/ou turmas em avaliações externas (Prova Brasil, Prova Rio e/ou Alfabetiza Rio): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aumentou carga horária das disciplinas avaliadas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas durante as aulas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas no contra turno escolar (depois do horário escolar)
- ☐ Realizou troca de professores entre turmas
- ☐ Aumentou a carga horária das disciplinas avaliadas somente para turmas com baixo desempenho em avaliações diagnósticas (ex. prova bimestral)
- ☐ Ofereceu atividades de reforço durante o período de aula somente para turmas com baixo desempenho
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar no contra turno (depois do horário escolar) somente para turmas de baixo desempenho
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Atendimento individualizado, no contraturno, para alunos com baixo desempenho
- ☐ Outro: _____

31. 31. Assinale as medidas que a escola adotou NO ANO DE 2014 para melhorar o desempenho da escola e/ou turmas em avaliações externas (Prova Brasil, Prova Rio e/ou Alfabetiza Rio): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aumentou carga horária das disciplinas avaliadas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas durante as aulas
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar para todas as turmas no contra turno escolar (depois do horário escolar)
- ☐ Realizou troca de professores entre turmas
- ☐ Aumentou a carga horária das disciplinas avaliadas somente para turmas com baixo desempenho em avaliações diagnósticas (ex. prova bimestral)
- ☐ Ofereceu atividades de reforço durante o período de aula somente para turmas com baixo desempenho
- ☐ Ofereceu atividades de reforço escolar no contra turno (depois do horário escolar) somente para turmas de baixo desempenho
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Atendimento individualizado, no contraturno, para alunos com baixo desempenho
- ☐ Outro: _____

SEÇÃO IV: PRÁTICAS DA DIREÇÃO

32. 32. Dentre as atividades abaixo, assinale as TRÊS com as quais você MAIS gasta tempo ao longo da semana. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Normas Administrativas da escola
- ☐ Questões Disciplinares
- ☐ Aprendizagem dos alunos
- ☐ Recursos Materiais
- ☐ Atendimento aos Pais e Responsáveis
- ☐ Reuniões e tarefas junto a CRE e SME
- ☐ Lidar com a falta de pessoal

33. 33. Assinale as medidas adotadas pela escola, NO ANO DE 2012, para melhorar o rendimento de alunos com baixo desempenho? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos recebem aulas de reforço durante as aulas
- ☐ Os professores solicitam a eles quantidade maior de trabalho de casa
- ☐ Esses alunos recebem aulas de reforço no contra turno
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Convocou pais ou responsáveis para uma reunião
- ☐ A escola sugere aos pais a transferência do aluno para outra escola mais compatíveis com o perfil do aluno
- ☐ Outro: _____

34. 34. Assinale as medidas adotadas pela escola, NO ANO DE 2013, para melhorar o rendimento de alunos com baixo desempenho? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos recebem aulas de reforço durante as aulas
- ☐ Os professores solicitam a eles quantidade maior de trabalho de casa
- ☐ Esses alunos recebem aulas de reforço no contra turno
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Convocou pais ou responsáveis para uma reunião
- ☐ A escola sugere aos pais a transferência do aluno para outra escola mais compatíveis com o perfil do aluno
- ☐ Outro: _____

35. 35. Assinale as medidas adotadas pela escola, NO ANO DE 2014, para melhorar o rendimento de alunos com baixo desempenho? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Os alunos recebem aulas de reforço durante as aulas
- ☐ Os professores solicitam a eles quantidade maior de trabalho de casa
- ☐ Esses alunos recebem aulas de reforço no contra turno
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas em tempo integral
- ☐ Alocou alunos de baixo desempenho para turmas de aceleração e/ou projeto (ex. NCM – Nenhuma Criança a Menos)
- ☐ Convocou pais ou responsáveis para uma reunião
- ☐ A escola sugere aos pais a transferência do aluno para outra escola mais compatíveis com o perfil do aluno
- ☐ Outro: _____

36. 36. No último ano (desde julho de 2013), quantas vezes você participou das seguintes atividades: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Menos que 1 vez por ano	Uma vez por ano	2 - 4 vezes por ano	Mensalmente	Semanalmente
Reuniões para discutir o trabalho pedagógico da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa de reuniões para discutir a missão da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discute ou decide seleção de material de ensino (livros didáticos, de exercício...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asseguram padrões comuns para avaliar o progresso dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa de discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de alunos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa as aulas de outros professores para dar um feedback/retorno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa do planejamento/planejamento parcial do currículo da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras atividades em colaboração realizadas com professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 37. Especifique as outras atividades em colaboração realizadas com professores assinaladas na questão anterior

SEÇÃO V: AVALIAÇÕES EXTERNAS E RESPONSABILIZAÇÃO

38. 38. A sua escola recebe algum tipo de programa de apoio do Estado (governo federal, municipal) (por exemplo: PDE Escola, Mais Educação, etc)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

39. 39. Qual (quais) o(s) programa(s) de apoio que a sua escola recebe?

40. 40. Na sua escola, desde a divulgação dos resultados da Prova Rio 2012 (julho de 2013), os dados de avaliação diagnóstica (provas bimestrais ou Provinha Brasil ou outros) foram utilizados para os seguintes procedimentos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Verificação de alunos com baixo desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião com os pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encaminhamento de alunos para turmas de projeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação de turmas de reforço no contra turno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião extra com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados não são utilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras formas de utilização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mecanismos de prevenção para que evitar repetência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. 41. Quais as demais formas de utilização dos dados de avaliação diagnóstica assinaladas na questão anterior?

42. 42. Na sua escola, desde a divulgação dos resultados da Prova Rio 2012 (julho de 2013), os dados das avaliações externas (Prova Brasil, Prova Rio, IDEB, IDE-Rio) foram utilizados em algum dos seguintes procedimentos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
São utilizados para o planejamento anual da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados para alocar professores em séries avaliadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados para compor turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados identificar alunos de baixo desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados para planejar programas de reforço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São disponibilizados e discutidos com os pais dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados para avaliar a minha gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São utilizados para pedir auxílio à CRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os dados geralmente não são utilizados na minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. 43. Diga o quanto você concorda com as seguintes afirmações: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
O desempenho dessa escola, medido a partir do IDE-Rio, reflete a sua qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O desempenho dessa escola, medido a partir do IDEB, reflete a sua qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação do resultado do IDEB nas escolas incentivam as escolas de baixo rendimento melhorar seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação dos resultados do IDEB/IDE-Rio leva a estigmatização de algumas escolas como de "má qualidade" (tipo de divulgação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação dos resultados do IDEB/IDE-Rio faz com que algumas escolas percam alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação dos resultados do IDEB/IDE-Rio faz com que escolas percam professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por conta da pressão feita pela atual política, a escola tem focado mais sobre a melhora do desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha escola tem condições de atingir as metas estabelecidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Indique em que extensão as seguintes práticas da sua gestão mudaram frente às metas estabelecidas pela SME e o Prêmio Anual de Desempenho *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Minha habilidade de ser um líder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco na diminuição das taxas de repetência e evasão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco no desempenho dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco na relação com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco na relação com os funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exerço maior influência sobre todos os assuntos e decisões da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco em estratégias voltadas aos alunos de baixo desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco em estratégias voltadas a turmas de baixo desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meu relacionamento com os pais e/ou responsáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. 45. Qual dos seguintes fatores você atribui ao recebimento/não recebimento do Prêmio Anual do Desempenho em 2012 e em 2013? do último ano: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Engajamento dos Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da Comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disciplina dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projetos de reforço escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistência da CRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eficácia da minha gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenho dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taxa de retenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco no planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebimento do PDE-Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parceria entre família e escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. 46. Marque com que frequência ocorre cada uma das situações abaixo nesta escola: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Nunca
Os resultados obtidos na Prova Brasil e Prova Rio são analisados pelos professores das respectivas séries avaliadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados obtidos na Prova Brasil e Prova Rio são analisados pelos professores específicos das disciplinas avaliadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados obtidos na Prova Brasil e Prova Rio são divulgados e analisados junto aos pais e/ou responsáveis das respectivas séries avaliadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados obtidos na Prova Brasil e Prova Rio são divulgados e analisados junto aos pais e/ou responsáveis de toda a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. 47. Após a divulgação dos resultados dos exames padronizados, houve alguma modificação no movimento de matrículas na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, houve mais pedidos de transferência (saída) da escola
- ☐ Sim, houve mais pedidos de ingresso na escola
- ☐ Não houve modificação

SEÇÃO VI: ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSFERÊNCIA ENTRE ESCOLAS (ROTATIVIDADE DOCENTE E DE DIRETORES)

48. 48. Quantos professores de 1º segmento a escola possui? *

49. 49. Quantos professores novos a escola recebeu após 2009? *

50. 50. Quantos professores saíram dessa escola desde 2009? *

51. 51. Qual (is) os principais motivos para a saída dos professores? *

Powered by

