Escola e família além dos dados demográficos

O estudo abordado neste livro buscou identificar pistas para políticas públicas educacionais a partir do posicionamento de pais e estudantes de escolas com diferentes índices de Ideb, em Ribeirão Preto-SP e Sorocaba-SP, tendo como pano de fundo a teoria do habitus, segundo a abordagem de Pierre Bourdieu. Os resultados apontam para conclusões similares a de outros trabalhos quantitativos quanto à relação entre características demográficas e desempenho. Entretanto, quanto às análises que buscaram extrapolar os fatores demográficos, encontraram-se diferenças de posicionamentos dos pais de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo no que diz respeito à crença na educação e na escola; à admiração da atuação de gestores e da equipe escolar; e ao contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo. Dessa forma, como pistas para o avanço na educação básica, sugere-se o desenvolvimento de investigações acerca da criação ou (re)significação dos sentimentos parentais em relação à escola, à educação e à atuação da equipe gestora, superando o entendimento de 'participação' parental como resolução de tarefas de casa ou reuniões de pais e mestres.

Éwerton Cabral do Nascimento é Mestre em Administração de Organizações, pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Centro de Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic-USP) e da equipe que integra pesquisa junto ao Observatório Nacional da Educação (INEP/MEC/CAPES), ambos coordenados pela Profª Drª Cláudia Souza Passador.

978-3-639-83198-6

Escola e Família

Nascimento, Passador

Éwerton Cabral do Nascimento · Cláudia Souza Passador

Escola e família além dos dados demográficos

Pistas para o avanço da educação básica no Brasil

Novas Edições Acadêmicas

Éwerton Cabral do Nascimento
Cláudia Souza Passador

Escola e família além dos dados demográficos

Éwerton Cabral do Nascimento
Cláudia Souza Passador

Escola e família além dos dados demográficos

Pistas para o avanço da educação básica no Brasil

Novas Edições Acadêmicas

Impressum / Impressão
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.
Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação biográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: Nationalbibliothek numera essa publicação em Deutsche Nationalbibliografie; dados biográficos detalhados estão disponíveis na Internet: http://dnb.d-nb.de.
Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou a proteção de patentes e são marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários. O uso dos nomes de marcas, nome de produto, nomes comuns, nome comerciais, descrições de produtos, etc. Inclusive sem uma marca particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes nomes possam ser considerados ilimitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: www.ingimage.com

Verlag / Editora:
Novas Edições Acadêmicas
ist ein Imprint der / é uma marca de
OmniScriptum GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Niemcy
Email / Correio eletrônico: info@nea-edicoes.com

Herstellung: siehe letzte Seite /
Publicado: veja a última página
ISBN: 978-3-639-83198-6

Copyright / Copirraite © 2015 OmniScriptum GmbH & Co. KG
Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2015

Escola e família além dos dados demográficos: pistas para o avanço da educação básica no Brasil

M.Sc Éwerton Cabral do Nascimento
Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador

Este livro surgiu a partir da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências obtido no Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, orientada pela Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador.

Dedicado a Ana, Apolo e Petros, minha família amada com quem posso praticar o amor que recebi de minha mãe, Vilma.

Agradecimentos.

Agradeço primeiramente, ao meu Senhor e salvador, Jesus.

À minha esposa Ana Aracelly e nossos filhos Apolo e Petros, pelo amor e apoio, sempre. A minha mãe, Vilma. Aos meus sogros Antônio Alves e Ionete Barros. Aos meus irmãos Robson e Ivnakelly. Aos meus familiares Jeane, Winnie, Eros, Enry, Aracélio, Claudilene, Lucas, Ciro, Renata, Guilherme e Eduardo. Aos irmãos em Cristo, pelas orações incessantes e pela amizade. Aos admiráveis amigos Matheus Tokairin, Saulo Rodrigues, Marcelo Maçonetto, Mayumi Yamada, Mônica Mendes e Giuliano Borges.

Agradecimento especial à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que possibilitou muito além da realização de nosso projeto de pesquisa, mas meu crescimento profissional, cultural e humano.

Ao Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (Gpublic) da Universidade de São Paulo (USP).

À Profª Drª Cláudia Souza Passador, minha orientadora. Ao Prof.º Dr. José Marcelino de Resende Pinto, Prof.º Wanderley Acca, Prof.º Dr. Luiz Guilherme Dacar da Silva Scorzafave, Prof.ª Dr.ª Débora Cristina Piotto, ao Prof. Dr. Alceu Camargo e especial agradecimento ao Prof.º Dr. João Luís Passador, de quem me sinto muito além do que grato, mas honrado por de ter sido seu aluno.

À Secretária da Educação do município de Ribeirão Preto-SP, Maria Débora Vendramini Durlo, e à Secretária da Educação de Sorocaba-SP, Maria Teresinha Del Cístia, sem o aval de quem a pesquisa não poderia ter ocorrido.

"Ai de vocês, mestres da lei e fariseus, hipócritas! Vocês dão o dízimo da hortelã, do endro e do cominho, mas têm negligenciado os preceitos mais importantes da lei: a justiça, a misericórdia e a fidelidade. Vocês devem praticar estas coisas, sem omitir aquelas.

Guias cegos! Vocês coam um mosquito e engolem um camelo.

Mateus 23: 23-24.

Apresentação.

As sociedades mundiais passam por mudanças substanciais que repercutem nas áreas da educação, administração e políticas públicas. Apesar de avanços, o desempenho do sistema educacional brasileiro ainda é deficitário. Nesse sentido, merece destaque a iniciativa do governo em disponibilizar o banco de dados da educação para investigações científicas. O objetivo deste estudo é identificar pistas para políticas públicas educacionais a partir do posicionamento de pais/ responsáveis e estudantes de escolas com diferentes índices de Ideb, em Ribeirão Preto e Sorocaba, estado de São Paulo, tendo como pano de fundo a teoria do *habitus*, segundo a abordagem de Pierre Bourdieu. As dimensões de análise do estudo são: a 'Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes'; o 'Conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar'; a 'Dedicação dos estudantes às atividades escolares'; o 'Ambiente familiar'; o 'Contato com estímulo ao estudo'; a 'Admiração pela escola'; o 'Encorajamento da escola à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar'; e a 'Crença na escola e na educação'. Para tanto, realizou-se uma pesquisa aplicada, quantitativa, descritiva, através de procedimentos de levantamento, por meio de questionários, seguindo abordagem comparativa. Foram aplicados 208 questionários a estudantes e pais/ responsáveis, escolhidos por amostragem aleatória e provenientes de nove escolas, escolhidas conforme a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos de 2005 e 2007. A pesquisa dividiu-se em levantamento bibliográfico; elaboração de instrumentos de coleta; e trabalho empírico. Foram testadas hipóteses de pesquisa por meio da técnica estatística não-paramétrica de Mann-Whitney. Utilizou-se o *software* SPSS, versão 17. Os resultados apontam para conclusões similares a de outros trabalhos quantitativos quanto à relação entre características demográficas e desempenho. Quanto às análises que buscaram extrapolar os fatores demográficos, encontraram-se

1 - *Escola e família além dos dados demográficos*

diferenças de posicionamentos dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo no que diz respeito à crença na educação e na escola; à admiração da atuação de gestores e da equipe escolar; e ao contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo. Dessa forma, sugere-se a criação ou (re) significação dos sentimentos parentais para com a escola, para com a educação e para com a atuação da equipe gestora como pistas de caminhos a serem buscados pelas políticas de atuação conjunta entre escola e famílias, superando o entendimento de 'participação' parental como acompanhamento das tarefas de casa e presença em reuniões de pais e mestres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: MAPAS

Mapa 1: Localização de Ribeirão Preto e Sorocaba no estado de São Paulo 73

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de respondentes por tipo de escola e por Ideb em Ribeirão Preto..... 84

Gráfico 2: Percentual de respondentes por tipo de escola e por Ideb em Sorocaba ... 84

Gráfico 3: Percentual de reprovação por Ideb em Ribeirão Preto 85

Gráfico 4: Percentual de reprovação por Ideb em Sorocaba..... 85

Gráfico 5: Percentual de perspectivas pós-Ensino Fundamental por Ideb em Ribeirão Preto..... 86

Gráfico 6: Percentual de perspectivas pós-Ensino Fundamental por Ideb em Sorocaba 87

Gráfico 7: Respondente por Ideb em Ribeirão Preto 87

Gráfico 8: Respondente por Ideb em Sorocaba..... 88

Gráfico 9: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes das duas escolas com Ideb alto que participam da reunião de pais na escola 91

Gráfico 10: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que participam da reunião de pais na escola..... 93

Gráfico 11: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que pedem para seus filhos(as) estudarem com dedicação 94

Gráfico 12: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que participam da reunião de pais na escola..... 95

Gráfico 13: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que acompanham a atuação da direção da escola 98

Gráfico 14: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que se interessam por projetos educacionais da escola 99

Gráfico 15: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que se interessam sobre o tratamento dado aos filhos(as) por pessoas da escola 101

Gráfico 16: Percentual de estudantes de escolas com Ideb alto que estudam além do período de provas 103

Gráfico 17: Percentual de estudantes de escolas com Ideb intermediário que declararam gostar de fazer as tarefas de casa e de classe..... 104

Gráfico 18: Percentual de estudantes de escolas com Ideb baixo que declararam entender as explicações dos professores 106

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: QUADROS

Quadro 1: Resumo da seção 2.1 Estado e educação: paradoxo entre preparar para o trabalho e para o desenvolvimento humano 36

Quadro 2: Resumo da seção 2.2 Construção e transferência social dos valores: implicações para a educação 44

Quadro 3: Resumo da seção 2.3 Política educacional e participação das famílias..... 56

Quadro 4: Dimensões e questões do questionário aplicado aos estudantes 62

Quadro 5: Dimensões e questões do questionário aplicado aos pais/ responsáveis ... 62

Quadro 6: Proposições de pesquisa 64

Quadro 7: Características da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)..... 68

Quadro 8: Interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 68

Quadro 9: Etapas da construção do questionário 72

Quadro 10: Resumo do processo de amostragem 76

Quadro 11: Testes estatísticos aplicados a cada proposição de pesquisa 80

Quadro 12: Resumo do Capítulo 3 Metodologia 81

Quadro 13: Resumo dos Testes de Mann-Whitney para identificar diferenças nas dimensões analisadas..... 106

Quadro 14: Afirmativas que apresentaram diferenças entre posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb semelhantes 107

Quadro 15: Resultados dos testes aplicados às proposições de pesquisa 141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ideb das escolas selecionadas para o estudo 75

Tabela 2 – Distribuição amostral por escola 78

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FEA-RP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
GPublic	Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INED	Instituto Nacional de Estudos Demográficos Francês
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Incubadora de Cooperativas Populares de Autogestão
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE

1 O Contexto do Estudo 10
1.2 Afinal, há relação entre desempenho estudantil e relacionamento nas famílias? 15
1.3 O âmago da questão 16
1.3.1 Objetivo 16
1.3.2 Tópicos investigados 16
1.4 Contribuições do Estudo 17
1.5 Contexto da Pesquisa 17
1.6 Organização do Livro 19
2 Educação e Família: caminhos trilhados pela ciência 21
2.1 Estado e educação: preparar para o trabalho ou para o desenvolvimento humano? 23
2.2 Construção e transferência social dos valores: implicações para a educação 36
2.3 Política educacional e participação das famílias 44
3 Metodologia 57
3.1 Método de pesquisa 60
3.2 Tipo de pesquisa 64
3.3 Base de dados 65
3.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 66
3.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 68
3.6 O cálculo do Ideb 69
3.7 Instrumentos de coleta 70
3.8 População e amostra 72
3.9 Procedimento empírico 76
3.10 Plano de análises 79
4 Resultados e Discussões 82
4.1 Perfil da amostra 83

4.2 Análise entre escolas com mesma média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ 89
4.3 Análise entre escolas com médias de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta e baixa 108
4.4 Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes 108
4.5 Análise do conhecimento dos pais/ responsáveis sobre a realidade escolar... 110
4.6 Análise da dedicação dos estudantes às atividades escolares 112
4.7 Análise do ambiente familiar 113
4.8 Análise do contato com estímulo ao gosto pelo estudo - estudantes 115
4.9 Análise do contato com estímulo ao gosto pelo estudo - pais/ responsáveis.. 117
4.10 Análise da admiração de pais/ responsáveis pela escola 124
4.11 Análise do encorajamento da escola à participação de pais/ responsáveis..... 128
4.12 Análise da crença de pais/ responsáveis na educação e na escola 130
4.13 Discussão sobre perfil e proposições 136
5 Considerações Finais..... 142
Referências 145
Apêndices 158
Anexos..... 171

Capítulo 1

1 O Contexto do Estudo

As sociedades mundiais passam por mudanças que repercutem nas organizações tanto públicas quanto privadas. Avanço tecnológico, surgimento de mercados transnacionais e comunicações globais acentuam a necessidade de ajustamentos na formação das pessoas para permitir um processo de socialização não-alienante e não-excludente. Isso repercute fortemente nas áreas da educação, administração e especialmente, das políticas públicas educacionais (GADOTTI, 2000; SENNA, 2008; COOPER; SCHINDLER, 2003).

Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) afirmam que o estudo de políticas públicas[1] para a educação demanda uma abordagem sistemática por especialistas de várias áreas de conhecimento e defendem a necessidade de mais pesquisas para que as políticas sejam baseadas na análise dos vários aspectos envolvidos visando contribuir com a elaboração de programas relevantes e socialmente mais eficazes.

Matias-Pereira (2006) assume uma postura complementar ao afirmar que a construção do Estado deve ser focada no enfrentamento dos novos desafios da sociedade pós-industrial, cuja massa popular socioeconomicamente desfavorecida dependente fortemente da ação estatal. Dessa forma, o cenário atual reflete a importância do reordenamento púbico no sentido de pensar estratégias que possibilitem a inclusão social de toda população (PASSADOR, 2005).

Entretanto, os resultados das avaliações educacionais feitas pelo governo brasileiro e por órgãos internacionais sugerem um longo caminho a ser percorrido para o atendimento educacional adequado às crianças e jovens brasileiros. Apesar de uma substancial melhora no acesso ao ensino fundamental, conforme vários estudos desde o início da década de 1990[2], demonstrando a queda no percentual de analfabetos de cerca de 50%, em 1950, para cerca de 10 % em 2007, ainda há um percentual elevado, 21,6% da população brasileira, de analfabetos funcionais, ou seja, de pessoas que não são capazes de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos,

[1] SOUZA, C. "Estado de Campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev./ 2003.
[2] Ver MELLO, Guiomar Namo de. Políticas públicas de educação. Estudos Avançados, v. 5, n. 13, p. 7-47. 1991.

em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho (IBGE, 2007a; RIBEIRO, V., 2007; GAVRILIUK, 2007; ALVES, 2007).

Dessa maneira, a educação deve ser pensada como algo muito além do estar matriculado. Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) colocam a promoção da autonomia e o exercício da cidadania como essenciais nos processos educacionais, entendendo a educação como direito e instrumento para alcançar tais objetivos, para servir como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

Nesse sentido, Passador (2008) destaca a política de profissionalização adotada pelo governo brasileiro que disponibilizou o banco de dados da educação, permitindo investigações por parte de pesquisadores e especialistas quanto aos fatores impactantes no processo educacional visando indicar novas direções para a política educacional nacional.

Com base nesses dados, Alves (2007) e Calhado (2007) chegaram a conclusões que despertaram o interesse para a presente investigação. Os autores afirmam, por exemplo, que (i) cada escola representa uma realidade única; e que (ii) mães com maior nível de educação formal têm filhos com melhor desempenho escolar.

Nesse contexto, com base nas avaliações atualmente aplicadas[3] a escolas do Ensino Fundamental pelo governo federal, este estudo selecionou escolas com diferentes Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a fim de identificar semelhanças relacionadas às famílias dos estudantes que possam dar pistas de ações políticas a serem adotadas.

O embasamento bibliográfico reconhece o que Fadul e Silva (2009) apontam quanto à divisão dos conhecimentos – que permite aprofundamento científico – e à necessidade de reunião e articulação desses conhecimentos. Ou seja, busca-se ultrapassar os limites específicos do aprofundamento de uma área de conhecimento

[3] Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

específica para dar ênfase sobre estudos de várias áreas como a Sociologia da Educação, a Economia, a Psicologia e as Políticas Públicas Educacionais.

Adota-se o que Setton (2002) propõe ao considerar família, escola e mídia[4] como partes interdependentes e determinantes da construção social, traçando uma análise sob a ótica da teoria do *habitus* segundo análise de Pierre Bourdieu, além de considerações de Piotto (2008) sobre a proposição Lahire (1997), especialmente no que se refere à herança parental dos sentimentos escolares.

A fim de esclarecer a que, exatamente, este esforço de investigação considera ao tratar do tema família, decidiu-se adotar o entendimento utilizado por Carvalho, M. E. P. (2004) que se refere à família como sendo o lugar da reprodução física e psíquica cotidiana de cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso e afeto. Considera-se também que essa reprodução tende a repassar os traços culturais através das gerações, conforme Ijzendoorn (1992), Darling e Staiberg (1993), Lundberg et al (2000) e Weber et al (2006)[5].

Na perspectiva de limitar a abrangência do estudo, restringe-se esta investigação a mães, pais ou responsáveis e estudantes da 8.ª série (9.º Ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais que obtiveram diferentes índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[6] de 2005 e 2007, sendo escolhidas para análises as de índice menor, maior e intermediário, nos municípios de Ribeirão Preto e Sorocaba, no estado de São Paulo.

A opção por analisar os estudantes de 8.ª série (9.º ano) justifica-se devido ao fato de nessa fase os estudantes já terem vivenciado o processo fundamental escolar e as avaliações aplicadas pelo governo serem direcionadas a alunos dessa faixa escolar. A escolha da rede pública municipal se deu porque a partir da Lei n.º 9394/96, Lei de

[4] Não será explorado o tema influência da mídia no sentimento dos pais e estudantes, tal como Setton (2002) aborda, apesar de se reconhecer a forte influência desta nos processos de construção social.

[5] Ver KRETCHMAR, M. D.; JACOBVITZ, D. Mother-child observations across three generations: attachment, boundary patterns, and the intergenerational transmission of caregiving. Family Process, n. 41, p. 351-374, 2002.

[6] O Ideb é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a forma de cálculo é apresentada na seção 3.3.3.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental está a cargo dos municípios.

A escolha dos municípios decorre do fato de apresentarem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007b), características similares no estado de São Paulo quanto ao número de escolas e de matrículas no ensino público fundamental, número de habitantes e Produto Interno Bruto (PIB). Além disso, o município de Sorocaba adotou desde 2005 o programa Cidade Educadora[7], que se baseia em três princípios fundamentais: no direito a uma cidade educadora; no comprometimento da cidade; e no servir aos seus habitantes. Por essas razões se pretende comparar os dados de Ribeirão Preto com os de Sorocaba.

Ressalte-se ainda que a presente pesquisa reconhece que os processos educacionais são multifacetários e abrangem tanto fatores extrínsecos ao educando, como as características da escola; da formação de professores; do financiamento educacional; das competências de gestores e equipes escolares; da característica de zona urbana ou rural; da infra-estrutura; dos transportes escolares; do perfil socioeconômico e cultural de estudantes, famílias, profissionais e comunidade; assim como fatores intrínsecos associados a características cognitivas e psicossomáticas, razões pelas quais, no âmbito da educação, há pouco espaço para conclusões determinísticas.

A partir da exposição dos marcos amplos adotados, das justificativas e escolhas de temas, metodologia e escopo de análise, o item a seguir apresenta o problema de pesquisa, bem como os limites para torná-la factível.

[7] O conceito de cidade educadora surge no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadores, em Barcelona, 1990 – apesar de o movimento ter sido formalizado apenas em 1994 como a Associação Internacional das Cidades Educadoras, no terceiro congresso, em Bolonha. Para mais detalhes ver <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do> . O município ganhou prêmio nacional, em 2009, no VIII Edição do Prêmio Itaú-Unicef.

1.2 Afinal, há relação entre desempenho estudantil e relacionamento nas famílias?

Vários trabalhos evidenciaram uma relação direta entre desempenho estudantil e famílias, principalmente relacionados a características socioeconômicas (ZELLMAN; WATERMAN, 1998; FORSTE; HEATON; HAAS, 2004; FLOURI; BUCHANAN, 2003; ACKERMAN; BROWN; IZARD, 2004; JESUS; LAROS, 2004; SOARES; COLLARES, 2006; D'ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; MARTURANO, 2006; ALVES, 2007; CALHADO, 2007; COSTA; CIA; BARHAM, 2007; CHECHIA, 2009; LAHIRE, 1997; 2008; PATTO, 1992; PIOTTO, 2008; BARBOSA, 2007; CARVALHO, M. P., 2001; LOOS; SANT'ANNA, 2007) [8]. Contudo, outros enfatizam a impossibilidade de isolar fatores determinantes do desempenho educacional, especificamente o isolamento da participação da família (CARVALHO, M. E. P., 2004; 2000).

Não há consenso teórico quanto à intensidade e à forma da participação da família no processo educativo, apesar de se reconhecer intuitivamente que a família é parte do processo e de a Constituição Federal de 1988 estabelecer para o Estado e para a família a responsabilidade pela educação. Além de os artigos 1.º e 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) tratarem da participação da família nos processos formativos e dos princípios e fins da educação nacional, respectivamente.

Nessa perspectiva, surgem alguns questionamentos, tais como: as famílias estão predispostas a atuar em consonância com a escola e com o Estado? A participação dos pais nas atividades escolares dos filhos contribui para apresentarem melhores resultados? A escola estimula a participação dos pais? Os pais/ responsáveis crêem na educação e na escola como instituição emancipatória? A partir dessas questões, definiu-se a seguinte questão como problema central de pesquisa:

[8] Ver também COLEMAN, J.S. et al. Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966; CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, CHILDREN AND THEIR SCHOOLS. **Plowden Report**. H.M.S.O., 1967; HONG, S.; HO, H. Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-Order latent growth modeling across ethnic groups. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 1, p. 32-42. 2005.

Pais/responsáveis e estudantes de escolas com diferentes médias de Ideb, de 2005 e 2007, nos municípios de Ribeirão Preto e Sorocaba, apresentam diferentes posicionamentos quanto a temas com influência sobre desenvolvimento educacional?

Apesar de reconhecer que ainda caberia uma série de questões relativas à participação dos pais/ responsáveis, da família e do contexto social nos processos educacionais, assume-se que a resposta para esta questão central poderia indicar pistas de caminhos para políticas visando o desenvolvimento de trabalhos em comum entre escolas e famílias. Para tanto, apresentam-se no item 1.3 os objetivos do estudo, definidos a partir do problema apresentado, seguido da forma de organização deste livro.

1.3 Objetivos da investigação

1.3.1 Objetivo geral

Investigar características demográficas de pais/ responsáveis e estudantes da 8.ª Série (9.º Ano) de escolas municipais de Ribeirão Preto e Sorocaba e se apresentam diferentes posicionamentos quanto a temas com influência sobre desenvolvimento educacional, independentemente do Ideb de cada escola.

1.3.2 Objetivos específicos

- Traçar perfil da amostra dos estudantes da 8.ª Série (9.º Ano) do Ensino Fundamental de escolas com diferentes médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$, nos municípios de Ribeirão Preto e Sorocaba, estado de São Paulo;
- Comparar posicionamentos de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ semelhantes quanto: ao acompanhamento das atividades estudantis por parte dos pais/ responsáveis; ao conhecimento da realidade escolar; e à dedicação do estudante às atividades escolares;

- Comparar posicionamentos de pais/ responsáveis e estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto: ao acompanhamento das atividades estudantis por parte dos pais/ responsáveis; ao conhecimento da realidade escolar; à dedicação de estudantes às atividades escolares; ao ambiente familiar; ao contato com estímulo ao gosto pelo estudo; à admiração de pais/ responsáveis pela escola; ao encorajamento da escola à participação de pais/ responsáveis na vida escolar; e na crença na escola e na educação.

1.4 Contribuições do Estudo

Espera-se enfatizar a importância de se conhecer o perfil e o pensamento sobre educação tanto de estudantes quanto de pais/ responsáveis quando da elaboração de planos de trabalho, de forma que sejam específicos para cada comunidade e que o estudo possa contribuir positivamente para o conhecimento científico acerca do relacionamento entre estudantes e famílias; e ainda que possa colaborar para fundamentar proposições de políticas públicas que abranjam a participação e o cuidado com famílias, principalmente no que tange a reconhecer a política educacional deve considerar as características particulares de cada comunidade, adotando estratégias diferenciadas para a sensibilização dos atores envolvidos no processo.

1.5 Contexto da Pesquisa

O estudo surge a partir de um recorte no trabalho de Alves (2007) que também é o projeto-piloto da pesquisa Análise das Condições de Oferta da Educação em Escolas da Rede Pública Estadual para Mensuração do Custo-Aluno para o Financiamento de uma Educação Básica de Qualidade (2007-2011), vinculado ao MEC/ CAPES/ Inep, cuja coordenadora é a Professora Cláudia Souza Passador e contempla as ações do projeto ABC da Cidadania, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, através do Projeto Escola de Mães da Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo FEA-RP/ USP.

Contribuíram também para despertar o desejo de estudar este tema minhas participações em projetos de inclusão social, enquanto integrante da Incubadora de Cooperativas Populares de Autogestão (IPCA), da Universidade Federal do Ceará (UFC), que possibilitaram perceber o efeito estimulante, impulsionador e portador de esperança que a educação pode proporcionar. E recentemente, já como mestrando e membro do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic), da Universidade de São Paulo (USP), a vivência de experiência similar por meio dos projetos de inclusão realizados pelo GPublic.

Importante ainda mencionar que meus pais foram professores da rede pública de ensino e que toda minha trajetória acadêmica – até então – ocorreu em escolas públicas do Ceará, por meio de que tive acesso a um ambiente favorecedor da valorização das atividades educacionais.

Do ponto de vista de minha formação como administrador, busco analisar o tema sob o aspecto pragmático, visando à descoberta de pistas de caminhos a serem trilhados para a melhoria dos sistemas escolares, com base na crença de que: (i) as proposições de políticas públicas (associadas a uma estratégia, que por sua vez decorre de objetivos, que decorrem do próprio conceito vigente de Estado) não podem considerar que a ação do Estado será interpretada da mesma maneira pelas diferentes comunidades "receptoras" da promoção educacional pelo Estado, desde que tais comunidades são constituídas por pessoas com diferentes formações e culturas e, portanto, tendem a atribuir diferentes valores ao processo educativo; e que (ii) o provimento da educação para todos é uma forma de intervenção do Estado na sociedade. Por essa razão, acredito ser essencial que cada unidade escolar amplie o conhecimento dos valores educacionais da comunidade para a elaboração de estratégias próprias de cada escola (o que significa ouvir, apreender, apresentar questionamentos, justificar, montar uma estrutura organizacional preparada para as

mudanças e aprendizagens sobre o ambiente, tal como afirmam Bauer (1999)[9] e Mintzberg (2000)[10]) visando mobilizar a comunidade para o alcance do despertar de uma consciência histórica, social, política e econômica de cidadãos brasileiros, que permita às pessoas a o desenvolver de valores humanos, que vão muito além de valores materiais. Cabe ainda mencionar meu desejo de continuar minha busca por amar aos outros seres humanos, apesar de as estruturas sociais como estão formadas impelir-nos para a indiferença.

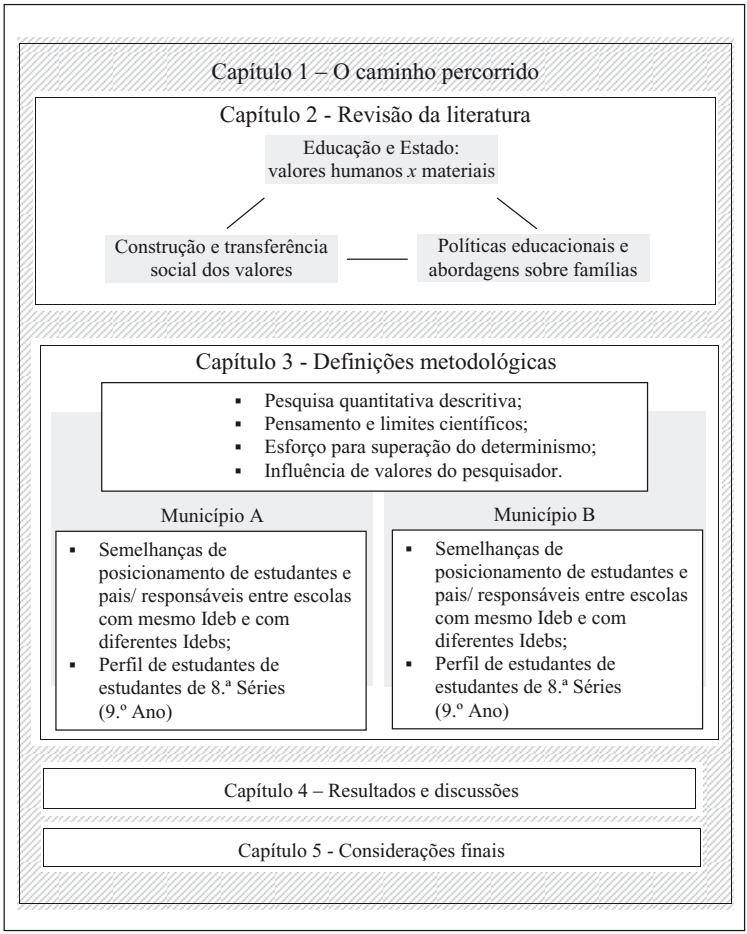
Finalmente, sintetizo o contexto dessa pesquisa afirmando que este esforço se desenvolve na crença pessoal e na perspectiva de contribuir para construir um país menos injusto, reconhecendo que esta contribuição apenas faz sentido com o estabelecimento de pressupostos e objetivos do Estado, enquanto proponente e organizador de um sistema educacional, que busque o desenvolvimento socioeconômico não com o fim em si mesmo, mas na condição de servir como base para o desenvolvimento humano.

1.6 Organização do Livro

O livro está dividido em cinco capítulos. Além deste capítulo introdutório e do capítulo quinto com considerações finais, apresenta no segundo capítulo uma revisão da literatura que se subdivide em três tópicos: uma discussão relaciona o surgimento do capitalismo com mudanças nos processos educacionais e os limites ao desenvolvimento humano em função de paradigmas econômicos; em seguida, discorre-se sobre a construção social dos valores e como esses valores podem ser repassados de geração em geração, impactando também sobre os processos educacionais; e, finalmente, discute-se o panorama das políticas públicas que abordam a inclusão das famílias nos processos educacionais e as abordagens utilizadas em estudos dessa natureza. O terceiro capítulo apresenta a metodologia de

[9] BAUER, Ruben. **Gestão da mudança**: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.
[10] MINTZBERG, Henry; AHSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000 .

pesquisa e o capítulo quarto traz os dados analisados e as discussões. Para sintetizar as fases propostas na presente pesquisa a Figura 1 ilustra a formatação adotada.



Fonte: elaboração própria
Figura 1: Resumo da organização do trabalho

Capítulo 2

2 Educação e Família: caminhos trilhados pela ciência

Inicialmente, apresenta-se neste capítulo o contexto em que as discussões sobre escolas e famílias ocorrem. Para tanto, discute-se sobre origem, essência e sentido da educação em sociedades capitalistas, sob a perspectiva da importância para o Estado e os limites decorrentes dessa visão. Em seguida, discorre-se sobre a tendência de continuidade cultural de geração em geração por meio da construção e transferência de valores sociais, para, então, iniciar uma discussão sobre as políticas educacionais relacionadas à família, bem como uma análise das dimensões analisadas em estudos dessa natureza. Apesar da restrição das discussões a esses aspectos, é importante ressaltar que outros fatores não abordados neste trabalho também influenciam os resultados educacionais como: financiamento[11] da educação, a formação de professores, as habilidades da equipe gestora, a normatização dos processos de gestão, a infra-estrutura, dentre outros fatores.

As discussões têm como pano de fundo as teorias do campo e do *habitus*, (re) apresentada por Pierre Bourdieu[12], como fator de influência sobre os processos educacionais. Nota-se que as discussões teóricas sobre o tema ocorrem em meio a uma realidade[13] complexa e muitas vezes paradoxal, fortemente influenciada por ideologias. Há, portanto, muitas conclusões contraditórias, que parecem estar associadas a diferentes interesses e abordagens: positivistas, dialéticas e fenomenológicas.

---

[11] Para aprofundamento ver: CAMARGO, R. B. de; PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J. L.. Sobre o financiamento no plano de desenvolvimento da educação. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 817-839, set./ dez. 2008.

[12] Ver MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. **Em Aberto**, n. 46, p. 59-72, abr./ jun., 1990; CASANOVA, José Luís. Uma avaliação conceptual do *habitus*. **Sociologia - Problemas e Práticas**, n. 18, p. 45-68, 1995; e THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan. / fev. 2006. Martins (1990) e Casanova (1995) destacam que Bourdieu se apropria do conceito de *habitus* originário da filosofia escolástica. A noção de *habitus* foi introduzida na reflexão filosófica de Boécio e S. Tomás de Aquino, como tradução latina do equivalente *hexis* de Aristóteles. Apesar de alguns autores como Thorstein Vebler, Émile Durkheim e Max Weber fazerem menção ao termo *habitus*, é com o trabalho de Marcel Mauss que surge a noção de instância sociológica e antropológica. Mas apenas a partir dos trabalhos de Erwin Panofsky e Robert Marichat que Bourdieu desenvolve sua teoria. Thiry-Cheques (2006) também menciona a longa historia do conceito nas sociedades humanas.

[13] Para melhor compreensão sobre o processo de "criação" da realidade, ver BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes. 26 ed, 1996.

2.1 Estado e educação: preparar para o trabalho ou para o desenvolvimento humano?

A despeito das grandes mudanças e revoluções da história humana, remonta-se ao surgimento e fortalecimento do capitalismo, no fim do Século XVIII, como marco a partir do qual os processos educacionais passaram representar a possibilidade de inclusão social. Com a evolução do capitalismo[14] a educação passou por grandes transformações, partindo de um contexto prático e não-escolar para a necessidade de conhecimentos básicos para atuação em espaços urbanos (SAVIANI, 2004; PATTO, 2000).

Tragtenberg (1992, p. 70) reforça essa transformação dos processos educacionais à luz do pensamento de Marx, que afirma que a especialização decorrente do processo de industrialização "impede que o aprendiz passe a ajudante e este a companheiro; o trabalho como elemento de ascensão social implicará a educação permanente".

Dessa forma, o processo educacional passa a representar um meio através do qual os indivíduos de uma sociedade regida por uma economia capitalista passa a ter possibilidades de atuação no contexto social, a partir de suas qualificações demandadas por essa sociedade. Entretanto, uma reflexão sobre o tema leva a crer que pensar a educação escolar como condição *se ne qua non* para habilitar os indivíduos ao trabalho e não como forma de aprender sobre humanidade e desenvolvimento humano representa, de um lado, uma limitação da interpretação sobre a consciência humana, e de outro, um modo de fortalecer o próprio ideal capitalista. Essa origem, ainda hoje, influencia questionamentos sobre e essência e as

[14] Ver BAUER, Ruben. **Gestão da mudança**: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999. Bauer (1999, p. 167), ao discutir o impacto do capitalismo nas sociedades, afirma que o "capitalismo é um evento sem precedentes na história da humanidade, cujo caráter singular se encontra expresso na subordinação, ao sistema produtivo, de todas as demais instâncias das sociedades". O autor destaca que o ritmo sempre crescente gerou em menos de 300 anos "infinitas vezes mais riquezas e condições materiais de bem-estar (ainda que cada vez mais desigualmente distribuídas) do que todos os milênios anteriores reunidos".

razões de existência da educação escolar (CABANAS, 2005)[15]. Alguns autores se referem ao termo educação tendo como pressuposto as implicações da educação para a existência das pessoas, outros se referem ao termo como um meio para interpretar e valorizar a humanidade, concentrando-se na essência humana. Outros buscam correlacionar ambos os conceitos.

Sobral (2000, p. 3), em análise sobre as idéias de Durkheim, comenta que "a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia e, por isso mesmo, de interferência no meio social". Para a autora, a educação sempre tem uma importância eminentemente social, mesmo que assuma conotações diferenciadas através da história. Por exemplo, Gadotti (2000) afirma que na Idade Antiga a educação era fortemente influenciada pela sociedade de classes escravagista e direcionada a uma pequena minoria. Apenas com o surgimento do movimento renascentista iniciou-se o declínio da educação tradicional (a qual ainda mantém suas marcas até hoje), para o desenvolvimento da nova educação. O autor afirma que o centro da mudança está no deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico, de modo que no século XX a educação "tornou-se permanente e social. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países [...]. Entretanto, há idéias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra" (GADOTTI, 2000, p. 4).

Para Cunha (2005) a educação é como o compreender-se e recriar-se continuamente, autotransformando-se na direção de valorização da dignidade da vida humana colocando-se como promotora ou não de compromissos emancipatórios. O autor, tal como Gadotti (2000), enfatiza que a educação é sempre uma atividade intencional e que se configura como práticas sociais movidas por interesses inerentes à cultura, felicidade dos indivíduos e sobrevivência da espécie humana.

[15] Ver CASTRO, Suzana de. **Ontologia**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008; e VAZ, Henrique Claudio de Lima. **Escritos de filosofia**: ontologia e história. São Paulo: Loyola, 2001 para aprofundamento conceitual sobre ontologia

Portanto, o processo educativo envolve contextos pessoais, sociais, históricos, políticos e ideológicos e está sujeito a tais limites em cada época e região. Em análise sobre os trabalhos de Weber[16], Tragtenberg (1992, p. 153) reforça o pensamento hegeliano que "não se pode compreender uma verdade se não a ligarmos ao movimento do pensamento que a engendra". Assim, a ideologia aplicada à educação tem papel determinante sobre a construção histórica das desigualdades de condições de vida observadas na realidade atual. Além disso, pode-se ainda questionar: será que por meio da educação as camadas socioeconomicamente desfavorecidas podem realmente ascender socialmente?

Nessa perspectiva ideológica de luta e poder, Nogueira e Nogueira (2002) analisam a obra de Bourdieu como uma revolução teórica da Sociologia da Educação. Para os autores, por meio de Bourdieu é possível um novo modo de interpretar a escola, apesar de enxergarem também seus limites e questionarem alguns de seus posicionamentos.

Um dos pontos centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a consideração dos alunos não como indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas como atores sociais em larga medida influenciados pela bagagem social e cultural. Dessa forma, o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares deveria ser analisado em função de sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

> Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social [...] transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social,

[16] WEBER, Max. **Economia y sociedad**. México, Ed. Fondo de Cultura Econômica, 1994. 4 v.
____ **Essai sur la théorie de la science**. Paris, Ed. Plon, 1965.
____ **Gesamelte aufsatze zur soziologie und sozialpolitik**. Tunbingen, Ed. JCB Mohr (Paul Siebeck), 1958.
____ **Historia económica general**. México, Ed. Fondo de Cultura Econômica, 1956.
____ **L'Étique protestante et L'Étique du capitalisme**. Paris, Ed. Plon, 1964.
____ **Wirtshaft und gesellschaft**, Berlin, Ed. Kepenheuer e Witsch, 1964. 2.v.

> Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

Nogueira e Nogueira (2002), ao considerarem a perca do caráter transformador e democratizador da educação, interpretam a educação em sua essência de valorização humana, mas percebem que os processos educacionais atuais concentram-se na manutenção de uma existência caracterizada por disparidades de condições de vida e tendem a reforçar e legitimar as desigualdades sociais, fato que passou a ser culturalmente "aceito" pela maioria das pessoas.

A esse respeito, Piotto (2008) apresenta análise sob a perspectiva de Lahire (1997) e afirma que as transmissões de sentimentos de orgulho e alegria diante da experiência escolar estariam associadas a uma herança de sentimentos dos pais que, por sua vez, estariam associados ao sentimentos que os filhos possuem a respeito da escola e da educação. Historicamente, uma série de estudos e teorias com vertente na Economia apontam para conclusões associando desempenho a fatores socioeconômico, tais como: a teoria do capital humano; e a teoria da desigualdade escolar[17]. A teoria da escolha individual, proposta por Friedman (1953)[18], precursor da teoria moderna do capital humano, sustenta que as desigualdades sócio-econômicas são determinadas por escolhas individuais entre oportunidades, considerando valores monetários e não-monetários (RAMOS; REIS, 1991).

---

[17] Para aprofundamento acerca das teorias econômicas sobre desigualdades de renda, ver estudos de: SELOWSKY, Marcelo. A Note on Preschool-Age investment in Human Capital in Developing Countries. **Econ. Develop. Cult. Change**, July, n. 24, v. 4, p. 707-720, 1976; SEN, Amartya Kumar. **On economic inequality**. Oxford: Clarendon Press, 1973; e MORGAN, James; DAVID, Martin H. Education and Income. **Quart. J Econ**., August, n. 77, v. 3, p. 423-437, 1963.

[18] FRIEDMAN, Milton. Choice, Chance, and the Personal Distribution of Income, **J Polit. Econ**., n. 61, v. 4 , p. 277-90. ago. 1953.

Uma das teorias mais polêmicas nessa linha é a teoria do capital humano que se fundamenta na consideração de que os indivíduos não gastam consigo mesmos pensando em prazeres presentes, mas em busca de retornos futuros. Theodore Schultz (1963)[19] e Becker (1964)[20] citados por Sahota (1978), propuseram o quadro teórico da teoria do capital humano, que passou por vários processos de enriquecimento. De acordo com esse modelo teórico, a aquisição de educação, o acumulo de informação e os gastos com saúde, deveriam ser encarados não como decisões de consumo, mas como decisões racionais de investimento. Nesse processo, uma ênfase especial é dada à educação. Com base em preferências pessoais e nos retornos associados a diferentes níveis educacionais, as pessoas decidem a quantidade de educação a ser obtida de modo a maximizar o valor presente de seu bem-estar ao longo da vida. Assim, em uma sociedade em que prevaleça a igualdade de oportunidades e o perfeito acesso à informação, as desigualdades sociais medidas em um determinado instante seria apenas o reflexo de diferenças entre preferências de seus componentes e o estágio do ciclo de vida em que se encontram. (SAHOTA, 1978; RAMOS; REIS, 1991; WALTENBERG, 2002; 2006).

De acordo com Sahota (1978), o quadro teórico proposto pela teoria do capital humano é bastante antigo. O autor cita o trabalho de Smith (1776)[21] e sugere que desde então há uma relação entre salário e habilidades de aprendizado do trabalho. Merece destaque ainda, o fato de a teoria do capital humano estar fundamentada em igualdade de oportunidades e o perfeito acesso à informação. Sabe-se que tais condições, principalmente em países em desenvolvimento, não são observadas.

A proposição da teoria da desigualdade escolar nos anos 1960 surge em função de uma explosão de estudos sobre os determinantes da educabilidade nos Estados Unidos, iniciados a partir de um decreto da Suprema Corte daquele país. Sahota (1978) cita uma série de estudos nesse período se desencadearam, como o trabalho de

[19] SCHULTZ, T. **Economic value of education**. Nova York: Columbia University Press, 1963.
[20] BECKER, G. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 1 ed. Nova York: Columbia University Press, 1964.
[21] SMITH, Adam. **Wealth of Nations**. 5 ed. London: Methuen. 1904. (primeira publicação em 1776)

Hunt (1961)[22] que afirma que questões ambientais são mais determinantes do que o *status* socioeconômico e a inteligência sobre as causas do comportamento de aprendizagem, ao contrario do que afirmavam anteriormente os trabalhos de Davis (1948)[23] e Wilson (1959)[24]. Em seguida, Schultz (1961)[25] emprega de forma pioneira a abordagem do capital humano para analisar os efeitos econômicos da educação, que permitiu uma nova era de rápido crescimento das pesquisas na economia da educação (SAHOTA, 1978).

Ainda segundo Sahota (1978), os trabalhos de Bloom (1964)[26], Dave (1964)[27] e Wolf (1964)[28] evidenciaram que ambiente do lar está mais proximamente relacionado às habilidades das crianças do que o *status* socioeconômico ou fatores inatos. As políticas Norte Americanas dos anos 1970 foram, então, direcionadas da "educação de qualidade para todos" para uma política de "guerra contra a pobreza" e minimização de desigualdades. O autor afirma que um marco determinante para essa política foi Relatório Coleman[29], que encontrou alta correlação entre habilidade, *background* familiar e qualidade escolar, o que justificou estudos desagregados em escolas.

Finalmente, Sahota (1978) comenta sobre trabalhos que analisam o tema sob o ponto de vista da desigualdade de renda, como Jencks et al (1972)[30] que concluem que nem o ambiente familiar, nem o talento cognitivo, nem a qualidade das escolas determinam alterações significativas de desigualdade de renda. O estudo de Jencks et al (1972) afirma que, exceto pela herança de propriedade, o sucesso econômico dos

---

[22] HUNT, Joseph McVicker. **Intelligence and experience**. New York: Ronald Press, 1961.
[23] DAVIS, Allison. **Social class influences upon learning**. Cambridge: Harvard University Press, 1948.
[24] WILSON, A. B. Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. **Amer. Soc. Ver**, v. 24, n. 6, p. 836- 45, dez. 1959.
[25] SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. **Amer. Econ. Rev.**, n. 51, v. 1, p. 117, mar. 1961.
[26] BLOOM, B. S. **Stability and change in human characteristics**. New York: Wiley, 1964.
[27] DAVE, R. H. **The Identification and Measurement of Educational Process** Variables that are Related to Educational Achievement, unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1964.
[28] WOLF, R. M. **The Identification and Measurement of Environmental Process** Variables Related to Intelligence, unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1964.
[29] COLEMAN, J.S. et al. Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
[30] JENCKS, C. et al. **Inequality**: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

indivíduos resulta de "sorte e competências peculiares" sobre as quais o governo não tem controle.

Estas conclusões fortalecem a proposição de Lahire (1997) de que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis são ou não transmitidos aos filhos. Uma análise das conclusões de Lahire (2003) aponta ainda para outro fator a ser considerado. A questão da desigualdade está associada a certos tipos de trabalhos considerados "nobres" pela sociedade. O autor afirma que:

> apenas há *desigualdade* quando existe uma *forte desejabilidade* coletivamente definida. As "desejabilidades" cultuadas nos limites de subgrupos ou de pequenas comunidades nunca constroem condições para que surjam desigualdades sociais. É preciso, para tanto, que a vontade de ter acesso a tal ou tal série de bens ou práticas anime e motive uma população muito mais ampla (LAHIRE, 2003, p. 992).

Essa complexa relação entre educação e participação econômica na vida social, discutidas por Tragtenberg (1992) apresenta um contexto de grandes transformações sociais, tecnológicas e de mercados globais. Essas grandes alterações sociais acentuaram as diferenças comparadas às existentes no início do século XX. As disparidades sociais são parte de uma estrutura estatal fortemente influenciada por corporações transnacionais que muitas vezes se valem de sua força econômica para fazer valer seus interesses sobre as instituições democráticas (BERNARDO, 1998).

É nesse sentido que a proposição de Casassus (1995) destaca que a função reguladora e legitimadora do Estado no atual período de expansão capitalista é paradoxal. Segundo o autor,

> [...] Na medida em que aumenta a regulação da sociedade pelo mercado, incrementa a necessidade de ajustes por intermédio da política pública e, em conseqüência, cresce o Estado e a necessidade de sua intervenção. Esta é a razão pela qual as sociedades com um capitalismo desenvolvido vão acompanhadas por um Estado cada vez mais forte (CASASSUS, 1995, p. 63-64).

Assim, a contradição que permeia o capitalismo faz com que um mesmo Estado regulador e legitimador de desigualdades sociais tenha que propor ações para

minimizá-las. Saviani (2008) destaca a contradição, inclusive no termo "política social", que permeia o Estado em meio ao capitalismo. O autor destaca que

> Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, em Estado, conseqüentemente capitalista, a "política econômica" impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter anti-social da "política econômica" cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la (SAVIANI, 2008, p. 1-2).

Para Casassus (1995), a importância do Estado está no desenvolver a educação, no que diz respeito à integração social e à gestação de uma cidadania moderna, embasada na construção de um sentimento de identidade individual em relação à diversificação e de identidade grupal e nacional perante a necessidade de compartir os valores em sociedades centrais. Nesse contexto, Antunes (2004), em análise sobre o papel do Estado como provedor da educação perante os processos de globalização e influência dos blocos reguladores regionais, como a União Européia, afirma que existem duas linhas de pensamento emergentes que impactam a construção de políticas educacionais: (i) a perspectiva de uma agenda globalmente estruturada, com ênfase para padrões de organização da estrutura escolar, globalização cultural e a adoção da forma política do Estado-nação, tendo como principais atores internacionais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, entre outros; e (ii) outra que defende que as alterações e tendências em curso são analisáveis como parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação, visando explicar a especificidade dos processos nacionais e suas articulações.

Ainda segundo Antunes (2004, p. 118), as discussões acerca dessas duas linhas de pensamento giram em torno do "modo como são configurados os problemas centrais face aos quais se constitui a agenda do Estado nas formações sociais capitalistas: o apoio ao processo de acumulação; o favorecimento de um contexto que

não iniba a sua expansão continuada e a legitimação do sistema e do papel do Estado". Com base nas afirmações de Antunes (2004), pode-se concluir que esta deve ser considerada uma das principais barreiras para a superação das grandes desigualdades sociais: o fato de os Estados não incluírem quando das definições de suas agendas centrais a redução das grandes desigualdades, pelo contrário, sustentam apoio ao processo de acumulação.

Nessa perspectiva, Cunha (2005) busca respostas para as tarefas da educação em um contexto formado por uma geração que assimila e replica o atual modelo de desigualdades, mesmo sem percebê-lo com clareza, com o agravante de não ter ideais pelos quais lutar. O autor afirma que

> [...] dentro desse pano de fundo, o debate da educação precisa ser principalmente prático, no sentido de refletir, seja crítica ou positivamente, sobre demandas e compromissos, os quais podem mobilizar educadores e instituições, na decisão, planejamento e execução de políticas de educação. De fato, aspectos políticos predominam no debate da educação, pois o próprio querer algum projeto de vida ou algum projeto de sociedade necessita tanto do *saber-fazer* quanto do *poder-fazer*, e, como se não bastasse, os saberes, quanto mais universais se proclamam, mais legitimam e forçam as concentrações de poderes em políticas autoritárias (CUNHA, 2005, p. 11).

Assim, os países em desenvolvimento, cujo papel do Estado é similar ao contexto apresentado por Antunes (2004) para os países desenvolvidos, devem lidar também com questões relativas a desigualdades ainda mais acentuadas (ROMÃO, 1994). A análise de Kliksberg (1999), conclui que nos países de alto grau de desenvolvimento a educação é tida como um investimento de alto retorno. Estes países possuem políticas de investimento para qualificarem suas mãos-de-obra de modo que suas empresas desenvolvam um diferencial competitivo pela incorporação do progresso tecnológico. A partir do final do século XX essa tendência se intensificou e a educação passou a ser tida como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento e para o enfrentamento da competitividade de mercados globalizados (KLIKSBERG, 2000; PASSADOR, 2006a).

Kliksberg (2000) evidencia a importância das discussões sobre educação no contexto capitalista, afirmando que a qualidade do conhecimento populacional pode ser um fator estratégico para um país, pois possibilita incorporar o progresso tecnológico nas organizações. O autor considera que os níveis de educação dos empregados repercutem nas instituições individual e coletivamente.

E nesse contexto uma questão parece especialmente pertinente para a realidade brasileira, será que a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais deve ser reduzida ao atendimento das necessidades das empresas? Ou se deve destacar também a essência humana nos processos educacionais. A esse respeito, há de se questionar as raízes dos problemas que afligem ao povo e rejeitar posições baseadas em reducionismo econômico. Sem uma participação popular direta no sistema de decisões, baseada na própria cultura brasileira, os anseios legítimos da nação não serão alcançados (PASSADOR; NALLE JR., 2008; FURTADO, 2001).

Freire (1997a, p. 36) preocupa-se com essa questão ao afirmar que "atualmente não se entende mais educação como formação, mas sim como treinamento. Creio que devamos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implantadas de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política". Para o autor, a educação não é a única forma de transformação social na busca pelos direitos humanos, entretanto, afirma que jamais haverá transformação social sem uma educação que possibilite às pessoas maior clareza para "lerem o mundo", a qual abre também a possibilidade de intervenção política (FREIRE, 1997b), intervenção esta que se dará quando o reconhecimento da identidade cultural brasileira for percebida como parte importante e valorizada pelo próprio povo brasileiro.

A esse respeito, Milton Santos (2000) comenta:

> Nós decidimos ser europeus e insistimos em ser europeus... Nos recusamos a pensar como nós próprios porque achamos mais *chic* pensar como os europeus... E os americanos... E aí temos uma enorme dificuldade para entender o mundo. E essa enorme dificuldade também nos deixa meio atarantados, meio tolos, diante da história que está se fazendo. Daí a própria política às vezes fica perdida porque nós

> não sabemos muito o que fazer com o mundo novo. Porque não descobrimos as formas de pensar esse mundo novo a partir de nós próprios (ENCONTRO, 2000, 63 min. 45 s. – 64 min. 32 s.).

E essa falta de reconhecimento e a pouca valorização da diversidade cultural pelo próprio povo brasileiro aliada à valorização econômica, o fazem perder a noção de criação da sua própria atuação política, restando a valorização de aspectos relacionados à cultura européia e norte Americana (MOTTA; ALCADIPANI; BRESLER, 2001; RIBEIRO, D., 1995). Nesse sentido, Paro (2002) sugere considerar a educação como intrinsecamente política em duas dimensões. De um lado, uma educação compreendida como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política) e de outro, a educação fundada na aceitação do outro se apresenta como a realização da convivência pacífica e cooperativa, negando a dominação em favor da democracia. Nesse sentido, Freire (1997a) propõe uma educação que signifique

> um profundo respeito pela identidade cultural de alunos e alunas - uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro. Mas estas coisas ocorrem em um contexto social e histórico e não no puro ar. Estas coisas ocorrem na história [...] (FREIRE, 1997a, p. 60).

Na direção de compreender a educação como algo além das decisões econômicas e existencialistas, o filósofo e economista Amartya Sen (1997, p. 13), questiona: "Se o desenvolvimento for visto como a expansão da capacidade das pessoas de fazerem as coisas" significa reconhecer "a glorificação dos seres humanos como 'instrumentos' de desenvolvimento econômico". O autor afirma que tal pensamento "não pode realmente ser adequado" e defende que se as qualidades humanas somente em termos de seu significado para a promoção e sustentação do crescimento econômico, por mais significante que seja, nada nos esclarece sobre as razões que levam o crescimento econômico a ser buscado em primeiro lugar.

Arbix e Zilbovicius (2001) e Abramovay (2001) reforçam o pensamento de Sen (1997) cuja reflexão desperta o questionamento e a crítica sobre a construção e aceitação das realidades desiguais durante os vários períodos da história brasileira e

mundial. Percebe-se que, sob o ponto de vista da essência da educação, não há por que priorizar o econômico em detrimento do social, mas sim há de se buscar a melhoria de sistemas educacionais para que se voltem ao fortalecimento da qualidade de ser humano das pessoas, tanto quanto na preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Dowbor (2001, p. 197-198) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

> O crescimento econômico, quando existe, não é suficiente. Nem a área produtiva, nem as redes de infra-estruturas, nem os serviços de intermediação funcionarão de maneira adequada se não houver investimento no ser humano, na sua formação, na sua saúde, na sua cultura, no seu lazer, na sua informação. Em outras palavras, a dimensão social do desenvolvimento deixa de ser um "complemento", uma dimensão humanitária de certa forma externa aos processos econômicos centrais, para se tornar um dos componentes essenciais da transformação social que vivemos [...]

Cabanas (2005, p. 55) reforça essa idéia, ao enfatizar aquilo que considera essencial no processo de formação educacional: apesar de destacar a importância da função educativa sob os ângulos social, econômico e laboral, a função essencial mais efetiva que a educação possui está sendo esquecida. Para o autor, o essencial no processo educativo é "a 'formação' humana e pessoal dos indivíduos, capacitando-os para realizar em si mesmos e na sociedade uma vida humana plena, com a produção dos melhores valores, que junto com a verdadeira qualidade de vida, contribuirão para a felicidade humana e social".

Arbix e Zilbovicius (2001) ao tratarem sobre desenvolvimento e civilização afirmam:

> Ao trabalharmos com uma noção mais ampla do ser humano e do lugar humano na busca de uma estratégia de desenvolvimento, somos levados a reconhecer que a expansão do atendimento à saúde, da educação e da seguridade social ajuda-nos a viver com mais liberdade e prazer, mesmo quando a expansão desse serviço não resultou no aumento do PIB/ *per capita* (ARBIX; ZILBOVICIUS, 2001, p. 64).

Segundo os autores, esta visão serviu de base para a criação dos indicadores de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Com relação a esses indicadores, Abramovay (2001) afirma que o repensar

do próprio sentido de desenvolvimento[31], tendo o ser humano como o centro do processo de desenvolvimento, foi essencial para a construção de políticas que superassem os limites das compensações. A partir de então, o tema da desigualdade deixou de ser objeto simplesmente de políticas sociais compensatórias e passou a se incorporar ao âmago da própria economia.

Sachs (2001) traz essa discussão para o âmbito da política e comenta que:

> [...] em brilhante e polêmico ensaio [...], a romancista indiana Arundhati Roy defendeu de forma convincente a idéia de que o desenvolvimento tem que tratar de vidas humanas. 'Separar a economia da política, das emoções e da tragédia humana, é como separar uma banda. Os músicos, cada um por si, não mantêm exatamente o mesmo ritmo. Fica-se com o barulho, mas a música se perde' (SACHS, 2001, p. 160).

Assim, é preciso pensar a educação em um contexto político amplo para lidar com a compreensão dos mercados transnacionais e dos novos desafios econômicos, sociais e ambientais; e, ao mesmo tempo, capaz de contemplar a história e a cultura das pessoas de cada lugar, de modo que se possa desenvolver um conceito de educação que considere as questões do indivíduo, voltadas também à valorização da própria vida, da identidade cultural local, dos grupos de convivência e da família. Esse parece ser o grande desafio da educação.

Nesta seção, discutiu-se o papel social da educação desde o surgimento para atender a uma nova demanda urbana capitalista até o papel paradoxal do Estado como favorecedor de políticas que ampliam as desigualdades sociais e ao mesmo tempo proponente de políticas sociais que visam amenizar as desigualdades decorrentes do sistema econômico vigente. Discutiu-se a necessidade de superar o modelo atual em que a essência da educação de valorização humana tem sido preterida à existência pragmática de preparação para o trabalho em empresas. Do

[31] O novo sentido de desenvolvimento que dói inspirado na contribuição de Amartya Sen (Prêmio Nobel de 1998), Douglas North (Prêmio Nobel 1993) e Joseph Stlighz (Então vice-presidente Sênior do Banco Mundial), que compuseram uma corrente de pensamento econômico que contribuiu de maneira decisiva para repensar o próprio sentido de desenvolvimento.

ponto de vista do desempenho dessa educação, muitos trabalhos associam o mal desempenho a camadas socioeconômicas desfavorecidas. Entretanto, análises de Lahire (1997) e Piotto (2008) apresentam-se consistentes na defesa de que outros fatores representam importantes fatores de desempenho, como a construção do sentimento familiar pela educação, e não a característica socioeconômica isolada. A seguir desenvolve-se uma discussão acerca da construção social dos valores na família e seus impactos nos processos educacionais.

Fonte: Elaboração própria
Quadro 1: Resumo da seção 2.1 Estado e educação: paradoxo entre preparar para o trabalho e para o desenvolvimento humano

2.2 Construção e transferência social dos valores: implicações para a educação

Rohan (2000) comenta que os trabalhos de Allport[32] são precursores do estudo dos valores, mas é Rokeach (1973)[33] quem desenvolve trabalho considerado referência para o estudo sobre valores. Segundo Porto e Tamayo (2006), no Brasil se destacam os trabalhos de Biaggio (1999)[34], Camino (2003) e Camino, Camino e Moraes (2003).

Quanto à transferência de valores, Weber et al (2006) sintetizam a evolução das correntes teóricas que tratam da relação da transferência entre pais e filhos. Segundo os autores, os primeiros trabalhos sobre estilos parentais foram iniciados por

[32] ALLPORT, G. W. Attitudes. *In* MURCHISON, C. (ed.). A handbook of social psychology. v. 2. New York: Russel & Russel, 1935. p. 798-844; ALLPORT, G. W. **Becoming**: Basic considerations for a psychology of personality. New Heaven, Ct: Yale University Press, 1955; ALLPORT, G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961; ALLPORT, G. W. VERNON, P. E.; LINDZEY, G. Study of values. Manual and test booklet. 3 ed. Boston: Houghton Mifflin, 1960.
[33] ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press. 1973.
[34] Ver CAMINO, C.; CAMINO, L.; MORAES, R. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 16, p. 41-61. 2003; BIAGGIO, A. M. B. Universalismo *versus* relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 12, p. 5-20. 1999.

Baumrind[35] (1966, 1967, 1971) e Baumrind e Black (1967), que tomaram por base três protótipos parentais: permissivo, autoritário e autoritativo. Na década de 1980, Maccoby e Martin (1983)[36] propuseram uma reorganização dessa linha pensamento e se basearem em duas dimensões: exigência e responsividade. A partir das conclusões de Ijzendoorn (1992)[37], iniciaram-se os estudos sobre a relação entre assimilação de modelos comportamentais por parte dos filhos e a transmissão de valores parentais, complementado pelo trabalho de Darling e Steinberg (1993), que chamam a atenção para a diferença existente na literatura vigente entre estilos parentais e práticas educativas. O estilo parental é o conjunto de atitudes dos pais em relação à criança, o qual define o clima emocional em que as práticas parentais educativas se expressam. Portanto, o estilo parental representa um conceito mais amplo (WEBER et al, 2006).

Sobre esse assunto, Carreteiro e Freire (2006) afirmam que as transmissões de pais para filhos não ocorrem unicamente em momentos privilegiados, mas estão presentes durante todo o processo de vida dos membros de uma família. Segundo as autoras, tais transmissões interferem ao mesmo tempo em dois tipos de herança: na herança familiar, inscrevendo o sujeito na posição de filho e membro de uma família, e na herança social, inscrevendo o sujeito na posição de cidadão, atuando em diferentes inscrições subjetivas e sociais e interferindo no modo de as gerações parentais legarem suas heranças conscientes e inconscientes.

Segundo Moraes et al (2007), a família reflete as normas, crenças e tradições de uma cultura, portanto, deve ser vista como uma esfera de formação social em que

---

[35] BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967; BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, n. 1, p. 1-103, 1971; BAUMRIND, D. Effects of authoritative control on child behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966; BAUMRIND, D.; BLACK, A. Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. **Child Development,** v. 38, n. 2, p. 291-327, 1967.

[36] MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M. **Handbook of child psychology**, v. 4. Socialization, personality, and social development. 4 ed., New York: Wiley, p. 1-101. 1983.

[37] Recentemente Bowlby (2002) propôs que a convivência entre entes queridos resulta em assimilação de padrões de comportamento comuns, de modo que ao vivenciarem experiências com seus significantes as pessoas internalizam, na forma de modelos de relacionamento, padrões que uma vez formados são resistentes a mudanças. Ver BOWLBY, J. **Apego e perda**: apego, v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

os valores são constantemente construídos, fragmentados e reconstruídos, a partir da convivência familiar entre seus membros. Mondin (2008) corrobora com essa idéia afirmando que a construção parental da prática educativa cotidiana é feita em meio a uma interação no contexto sociocultural. A compreensão desses fatores deve levar em consideração as características próprias do ambiente no qual as relações se dão, pois a correlação entre o fenômeno analisado e o contexto é significativa.

Barbosa (2007) vai além e apresenta uma diferença consistente sobre as culturas pedagógicas das escolas e famílias de camadas médias e altas da população. Para autora essa relação se dá

> num tipo de tempo que coloca os fins da educação em objetivos gerais e universais, que só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais mais abstratos. As famílias populares, ao contrário, esperam da escola conhecimentos mais imediatos. Dessa forma, as crianças de origem popular não apenas precisam aprender os conteúdos da cultura escolar, o que por si só já implica um alto grau de concentração e desempenho, mas elas também precisarão aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola e também compreender as diferenças da cultura escolar e da cultura familiar. O conceito de trânsfuga de classe mostra exatamente os conflitos de um sujeito que é socializado em um grupo e, principalmente por formação escolar, tem acesso a outros grupos sociais, econômicos e culturais (BARBOSA, 2007, p. 1071).

A relação dos estudantes das camadas populares com a escola vai muito além da aprendizagem de conceitos abstratos, em função das necessidades materiais imediatas presentes no cotidiano das famílias. E essa realidade tende a ser continuada. Weber et al (2006), ao investigarem a transmissão de práticas parentais em famílias típicas em três gerações, utilizando a hipótese teórica de que as mães aprendem as estratégias de relacionamento experienciadas com seus cuidadores e recriam esses padrões com seus próprios filhos, concluem que a intergeracionalidade[38] ocorreu em 91,7% das variáveis analisadas. Em apenas 8,3% dos casos não houve transmissão entre as três gerações.

[38] Para aprofundamento ver VITALI, I. L. **Como Nossos Pais?** A transmissão intergeracional dos estilos parentais. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

Sob o ponto de vista da Sociologia da Educação, verifica-se que os trabalhos que tratam sobre valores estão em consonância com as principais linhas discutidas pela teoria do *habitus* segundo a abordagem de Bourdieu. De acordo com Casanova (1995)[39], Bourdieu interpreta o *habitus* como:

> um sistema de disposições, ou seja, de tendências incorporadas nos atores (decorrentes do processo de socialização por eles percorrido, especificidade essa que, por sua vez, depende em boa parte da inserção social mais objetiva desses mesmos atores) que presidem às suas práticas sociais (CASANOVA, 1995, p. 49).

Assim, esse processo se dá por meio das condições sociais presentes no processo de socialização e servem para determinar as práticas desses atores[40], significando, ainda, um capital cultural que segue uma lógica pragmática entre acumulação de capital e legitimação social (CASANOVA, 1995).

Martins (1990) destaca que um dos eixos centrais da Sociologia desenvolvida por Bourdieu fundamenta-se na reflexão sobre a mediação entre estrutura e ator social, que apresenta o *habitus* enquanto produto da história e que orienta as práticas individuais e coletivas, de modo que tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas, presentes em cada indivíduo como esquema de pensamento, percepção e ação. Assim, essa estrutura contribui para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. Segundo o autor,

> No entendimento de Bourdieu, o *habitus* forjado no interior de relações sociais exteriores, necessárias e independentes das vontades individuais possui uma dimensão inconsciente para o ator, uma vez que este não detém a significação da pluralidade de seus comportamentos e nem dos princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamentos, percepções e ações (MARTINS, 1990, p. 66).

Para Martins (1990), Bourdieu busca integrar teorias sociológicas tradicionalmente consideradas como antagônicas e inconciliáveis. Segundo o autor, os obstáculos à comunicação entre teorias, conceitos e métodos, devem-se menos a problemas lógico-científicos do que a lutas de concorrência existentes entre elas,

[39] Para compreender a evolução da obra de Bourdieu ver WACQUANT, Loïc. Dossiê Pierre Bourdieu no campo: seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Rev. Soc. Polít.** Curitiba, n. 26, p. 13-29, jun. 2006.
[40] É o que Bourdieu chama de Teoria do campo, discutida por Thiry-Cherques (2006) op. cit.

visando à conquista de posições de legitimação no interior do campo das ciências sociais.

Thiry-Cherques (2006)[41] afirma que Bourdieu busca compreender a ação social a partir de fenômenos subjacentes percebidos pelas pessoas, fazendo das relações entre as condições da existência, consciência, práticas e ideologias a matriz determinante do indivíduo. King (2000) reconhece o sucesso e o alcance daquilo que chamou de "teoria prática", que supera objetivismo e subjetivismo e reconhece que a interação prática com significado que o indivíduo vivencia reifica a estrutura social e cultural na formação dos indivíduos.

Nogueira e Nogueira (2002) destacam que para Bourdieu a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. Os autores afirmam que

> A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, cabe uma análise para verificar se ou como essas características impactam no desempenho educacional. Nogueira e Nogueira (2002) destacam a crise que ocorreu na concepção de escola como instituição neutra, racional e objetiva nos anos 1960, que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais[42]. Segundo os autores, Bourdieu oferece um novo modo de interpretação da escola e da educação que pareceu ser capaz de explicar o que a perspectiva anterior não conseguia, além

[41] De acordo com Thiry-Cherques (2006) op. cit., a obra de Bourdieu segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, no entanto, difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

[42] Isso se deveu, primeiro, à divulgação de uma série de pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que evidenciaram o peso da origem social sobre os destinos escolares. A partir dessas pesquisas, passou-se a reconhecer que o desempenho escolar depende da origem social dos alunos; segundo, a mudança está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino, o que resultou numa "geração enganada", como defende Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do movimento de contestação social de 1968.

disso, evidencia que a escola deixa de ser instituição transformadora e democratizadora e passa a ser vista como instituição de manutenção do *status quo*, legitimando privilégios sociais. Os autores afirmam:

> É impressionante o sucesso alcançado pela Sociologia da Educação de Bourdieu. [...] sua sociologia continua viva e inspirando novos trabalhos sobre os mais diversos aspectos do fenômeno educacional. Ela constitui, ainda hoje, se não o mais importante, certamente um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Ainda segundo os autores, a peculiaridade da obra de Bourdieu é sua discussão sobre a herança cultural familiar. Dessa forma, o ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. A idéia de Bourdieu é de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Concretamente, significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

Nogueira e Nogueira (2002), entretanto, também apresentam limites à abordagem de Bourdieu. Segundo os autores, as análises são centradas no conceito de classe social o que não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares, pois esse critério seria muito abrangente para captar certas diferenças entre as famílias. Além disso, os processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar não seriam necessariamente formados de condições objetivas, nem seriam transmitido aos filhos por osmose[43]. A esse respeito,

[43] Ver discussão In: PERCHERON, Annick. Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales. *In*: MARIET, F. (Org.). **L'enfant, la famille et l'école**. Paris: ESF, 1981, que através de pesquisa realizada com famílias pertencentes às diversas classes sociais, conclui que certas atitudes em relação à educação dos filhos (valorização da submissão, do esforço ou da autonomia; rigorismo ou liberalismo educacional) variam não

os autores apresentam a idéia de Lahire (1997), que destaca a importância de avaliar a dinâmica de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis são transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores.

Piotto (2008) em análise sobre as idéias de Lahire (1997) destaca: para que

> a "transmissão" do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostram é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar ou para a criança letrada. Interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia (PIOTTO, 2008, p. 705-706).

A contribuição de Piotto (2008) apresenta-se extremamente importante na medida em que destaca que o "capital cultural" não é exclusivo das famílias socioeconomicamente favorecidas. Portanto, o ciclo de manutenção do *status quo* que, segundo Bourdieu a escola tem reproduzido, passa a ter a possibilidade de ruptura a partir da (re)construção do tipo de interação entre escola e família.

Entretanto, Singly[44] (1996 apud Nogueira e Nogueira, 2002) adverte que o contato entre pais e filhos nem sempre ocorre, dadas as dinâmicas internas de cada família. Além disso, a transmissão da herança cultural dependeria de um trabalho ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem sucedido.

A esse respeito, Piotto (2008) afirma que nos perfis descritos em sua pesquisa:

> Há casos que vão desde "fracassos" previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa

tanto em função da classe ou fração de classe, mas, sim, de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes.

[44] SINGLY, F. de. L'appropriation de l'héritage culturel. **Lien social et politiques**, Printemps, n. 35. 1996

> escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural –, passando por histórias de "fracassos" improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), têm desempenho acadêmico bastante ruim –, até os casos de "sucessos" brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar (PIOTTO, 2008, p. 703).

Dessa forma, com base nas idéias de Lahire (1997), pode-se compreender que é preferível que os pais/ responsáveis possuam boas heranças escolares, independentemente de sua origem social, a pais que sem bons sentimentos relativos à escola, ainda que estejam em condições socioeconômicas favoráveis.

Entretanto, Piotto (2008) analisa algumas situações classificando-as como "fracassos previsíveis", "fracassos improváveis" e "sucessos brilhantes". Isso evidencia, indiretamente, que o modelo proposto por Bourdieu ocorre na maioria dos casos, ou seja, chamar de "fracassos previsíveis" o fracasso de um estudante cujos pais possuem baixa escolaridade ou profissões não qualificadas ou ainda criados em uma cultura de pouca valorização da educação é o mesmo que dizer que é natural que os filhos de pais com esse histórico de vida social sintam dificuldade em compreender e se dedicar à escola com prazer, ou seja, é o mesmo que confirmar a posição de Bourdieu. Da mesma forma para os "sucessos brilhantes" ou "fracassos improváveis". Entretanto, o foco de Lahire (1997) sobre as exceções pode indicar uma necessidade de complemento da visão de Bourdieu.

Nesta seção, discutiu-se a influência parental sobre a formação dos valores dos filhos, inclusive os valores educacionais. Mais especificamente, buscaram-se subsídios para sustentar que as políticas educacionais de aproximação entre escolas e famílias devem ser fundamentadas na valorização da educação pelas famílias e para as famílias, independente de sua origem socioeconômica, diferente do que se

tem observado na história do país. A seguir, discorre-se sobre a participação da família nas políticas educacionais brasileiras.

Fonte: Elaboração própria
Quadro 2: Resumo da seção 2.2 Construção e transferência social dos valores: implicações para a educação

2.3 Política educacional e participação das famílias

Segundo Nogueira e Nogueira (2002) a década de 1960 representou um marco para a mudança de concepção de escola. Houve uma reinterpretação radical dos papeis dos sistemas educacionais. Mas essa mudança se inicia a partir do final dos anos 1950, com a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, norte americano e francês.

Um dos grandes marcos para os estudos educacionais foi a Pesquisa sobre Igualdade de Oportunidades Educacionais, desenvolvida por Coleman et al (1966)[45], mais conhecida como Relatório Coleman. Seus principais resultados foram que: as disparidades nas "entradas" das escolas existentes representavam relativamente pequenas diferenças nas "saídas" das escolas, com relação às habilidades cognitivas dos estudantes; e encontraram alta colinearidade entre habilidades, b*ackground* familiar e qualidade escolar (SAHOTA, 1978).

Ainda segundo o Relatório Coleman, crianças que freqüentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea tinham pior desempenho do que crianças de mesmo nível socioeconômico que freqüentavam escolas com clientelas heterogêneas. Essas informações impulsionaram as políticas educacionais americanas para uma valorização de ações de educação compensatória, voltadas garantir equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999).

[45] op. cit.; ver também COLEMAN, J. S. Inequality of education opportunity, reexamined. Great Britain. Socio-Econ. Plan, v.2, p. 347-354, 1969.

Na Inglaterra, o Relatório *Plowden*, elaborado pelo *Central Advisory Council* (1967)[46], juntou-se aos resultados das pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED)[47], na França, conduzidos em extenso estudo longitudinal de 1962 a 1972 para avaliar desigualdades de acesso à educação. Muitos estudos similares foram desenvolvidos e os resultados foram semelhantes. (COELHO, 2008; BONAMINO; FRANCO, 1999).

Quanto à realidade brasileira, Saviani (2004) apresenta como marco inicial da normatização educacional a primeira lei geral de ensino do Brasil independente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras[48], de 1827, que não chegou a ser viabilizada de fato. A partir de então, uma série de fatos políticos interfeririam nas políticas educacionais brasileiras, de modo geral, tendo como característica comum o forte traço de uma cultura elitista e mantenedora do *status quo*.

Ao comentar sobre a evolução das recentes políticas educacionais brasileiras e suas respectivas leis reguladoras, tendo como marco a Constituição de 1988 e LDB de 1996, o autor destaca o Plano Nacional de Educação (PNE) e afirma que

> [...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para a além dos discursos enaltecedores da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram exercer o poder político (SAVIANI, 2008, p. 4).

---

[46] CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, CHILDREN AND THEIR SCHOOLS. **Plowden Report**. H.M.S.O., 1967.

[47] INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDES DÈMOGRÀPHIQUES (INED). De la fin des etudes élémentaires a l'entrée dans la vie professionnelle ou a l'université: La marche d'une promotion de 1962 à 1972. **Anais** XXVIII Extrait de Population. Paris, n. 3, maio/jun. p. 571-574, 1973. Disponível em: <http://www.ined.fr/enquetes/Presentations/en/IE0096P_en.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.

[48] Ver também VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70. jul. 2003.

Com relação ao Ensino Fundamental, em análise sobre as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC, Saviani (2008) apresenta as vinte e sete metas do PNE. Dessas, apenas dois itens, 17 e 19, mencionam a participação da comunidade.

> 17 – Universalizar, em três anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes nas escolas, a fim de assegurar a participação da comunidade na gestão escolar; [...] 19 – Valorizar a participação da comunidade na gestão, manutenção física e melhoria do funcionamento das escolas, incentivando o trabalho voluntário, sem eximir o Poder Público das suas obrigações constitucionais (SAVIANI, 2008, p. 206).

Em proposta alternativa para o Plano Nacional de Educação, sobre o Ensino Fundamental, o autor comenta linhas gerais[49] relacionadas a financiamento e na proposta da oposição, dois itens são mencionados entre as diretrizes para o Ensino Fundamental que incluem considerações de participação da comunidade.

> Prover formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos/as professores/as considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.[...] e Reforçar o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar. Essa organização deve orientar-se pelos princípios democráticos e participativos, materializados na formação dos Conselhos Escolares e na escolha de dirigentes pela comunidade escolar (SAVIANI, 2008, p. 247).

De modo geral, as preocupações estão focadas no financiamento educacional e em considerações sobre a formação de professores. A participação da comunidade é usualmente mencionada, no período recente, como participação na gestão democrática da escola. A esse respeito, Paro (2008, p. 11) afirma que "nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 1980, tem-se observado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade". O autor destaca que o termo

[49] Ver SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. O autor que indica a proposta do CONED como portadora de mais detalhes acerca da nova proposta.

democratização diz respeito à partilha de poder entre dirigentes, professores, pais e funcionários a fim de envolver a todos nos processos que cabem à escola.

O autor analisa essas medidas em três grupos: relacionadas a mecanismos de participação coletiva (conselhos de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho de classe); à escolha democrática dos dirigentes escolares; e a facilitações do envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares. Ainda segundo o autor, neste último item, incluem-se iniciativas mais próprias dos sistemas municipais de ensino. Mas essas medidas democratizantes não conseguiram alterar o panorama encontrado há cerca de um século na estrutura escolar da escola pública básica. Para o autor, a mudança está associada a dois pontos cruciais: (i) a necessidade de se considerar aspectos que incluem a conduta de indivíduos e grupos que compõem a escola e seus determinantes culturais, portanto a cultura organizacional[50]; e (ii) a não desvinculação entre processos administrativos e pedagógicos. Quanto a esse último, do ponto de vista dos processos de gestão organizacional, pode-se considerar incoerente considerar como duas instancias independentes a razão de ser de uma organização e suas estruturas de suporte. A esse respeito, Paro (2008) afirma que

> Usualmente, considera-se que a estrutura administrativa da escola diz respeito à ordenação desta com vistas à realização das atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, deixando de incluir no plano explicitamente administrativo as atividades imediatamente pedagógicas. Assim, a direção escolar, a secretaria da escola, o pessoal não-docente, teriam atribuições administrativas, por contraposição às atribuições pedagógicas dos educadores em suas atividades com os educandos (PARO, 2008, p. 15).

[50] Ver ARCHER, E. R. O mito da motivação. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Orgs.) **Psicodinâmica da vida organizacional**: motivação e liderança. 2 ed. São Paulo: Atlas,1997 (Original publicado em 1978); ARCHER, E. R. **The myth of motivation**. The Personnel Administrator, EUA: OEC, 1978; BERGAMINI. C. W. et al. O Sentido do Trabalho. In: WOOD JUNIOR. T. (coord.). **Gestão Empresarial**: o Fator Humano. São Paulo: Atlas, 2002; MAYO, E. G. **The human problems of an Industrial Civilization**. Boston: Harvard University Press, 1933; McGREGOR, D. O lado humano da empresa. In: BALCÃO, Y. C.; CORDEIRO, L. L. **O comportamento humano na empresa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967; McGREGOR, D. The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill Book Company Inc., 1954; MEYER, J.P.; IRVING, G.; ALLEN, N.J. Examination of the combined effects of work values and early work experiences on orgnaizational commitment. **Journal of Organizational Behavior**, v. 19, p. 29-59, 1998.

As considerações de Paro (2008) chamam a atenção para a importância de a gestão ser pensada com o propósito de fazer valer a relação de ensino-aprendizagem, ou seja, a razão de ser da escola de obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem depende da estrutura da gestão, da estrutura didática e curricular, do trabalho e formação dos profissionais, especialmente dos docentes, da autonomia do educando e da integração com a comunidade.

Com relação a este último item, o autor destaca estudos em duas direções: a maior parte dos estudos nessa linha é direcionada à participação dos representantes da comunidade nos mecanismos de participação coletiva na escola; e poucos estudos relativos à participação direta, presencial, dos pais ou responsáveis e demais usuários efetivos ou potenciais na vida da escola. Percebe-se que o centro da preocupação nesse processo de interação com a comunidade não é a relação ensino-aprendizagem, tal como afirma Libâneo (2005):

> A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também em que condições esses sujeitos aprendem melhor. Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 21).

Libâneo (2005) destaca a falha na missão primordial de promover o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e corrobora com o que Paro (2008) afirma no sentido de que o sucesso da gestão da organização escolar não tem sido pensado como sucesso no despertar a capacidade de construção de mecanismos mentais para a construção da aprendizagem. Segundo o autor:

> Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem

> positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor de seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana (PARO, 2008, p. 15)

Libâneo (2009) apresenta de forma sintética a preocupação didático-pedagógica a partir de quatro elementos definidos com base na intencionalidade educacional: (i) o processo de conhecimento ou pensamento científico adotado – positivista, dialético, estruturalista, fenomenológico; (ii) os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos – que dizem respeito à escola e aos profissionais da educação; (iii) a motivação do estudante; e (iv) o contexto sociocultural – como elementos que dizem respeito ao estudante. Ou seja, o autor aponta a motivação e o contexto sociocultural como elementos tão essenciais quanto os que dizem respeito às escolas (informação verbal)[51].

Montandon e Perrenoud[52] (1987 apud FARIA FILHO, 2000) destacam que há uma forte relação entre famílias e escolas no dia-a-dia, seja de forma onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora. O nível das interações, no entanto, dependerá da estrutura e tradição de escolarização das famílias, da classe social, do número de filhos, da ocupação dos pais e do meio urbano ou rural, tal como afirma Passador (2006b).

Chechia (2009), em análise histórica sobre a relação família-escola, destaca que as mudanças socioculturais nas sociedades contemporâneas implicaram em transferência para a escola das responsabilidades escolares. Não que a escola assim deseje, "mas porque a família parece não cumprir sua função" (CHECHIA, 2009, p. 29; 2002).

Segundo Paro (2008), poucos estudos têm analisado a participação da família como forma de atuação conjunta na busca pela despertar gosto e a motivação para a

[51] Informação fornecida pelo Professor Doutor Carlos José Libâneo no Seminário de Pedagogia Universitária, em São Paulo, transmitido por videoconferência, em 2009.
[52] MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants**: un dialogue impossible? Paris: Peter Lang, 1987.

aprendizagem nos estudantes. Nogueira (2006) e Faria Filho (2000) afirmam que, no Brasil, assim como na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, buscou-se a implementação de políticas públicas educacionais para estimular a participação e a cooperação entre famílias e escola. No entanto, apesar de em todas as pesquisas relacionadas ao tema interação escola-família, os pais manifestarem interesse e preocupação com a escolarização dos filhos, o envolvimento e esforço não repercutem na escola.

Georgious (2007, p. 60, tradução nossa) faz uma discussão sobre o envolvimento parental além das características demográficas. Segundo o autor, "poucos estudos vão além das análises sobre dados demográficos, como o exame dos atributos do envolvimento parental [...] e outras variáveis relacionadas". De acordo com Reali e Tancredi (2005), a participação das famílias tem sido desenvolvida de forma reducionista, sendo direcionada a arrecadar dinheiro para a manutenção, participar da Associação de Pais e Mestres, controlar o comportamento dos filhos na escola e acompanhar seu aproveitamento, auxiliar nas tarefas de casa. Reali e Tancredi (2005, p. 241) afirmam ainda que as famílias "dificilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispondo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar". Para as autoras, a participação das famílias tem sido bastante restrita, cabendo à escola a responsabilidade pela determinação das ações que considera necessárias implementar e que devem ser acatadas pelos pais.

Essa forma de atuação com as famílias caminha para o lado oposto ao centro da discussão trazida por Paulo Freire, assim como para o que apresenta Libâneo (2005; 2009), na medida em que dificulta à escola conhecer as realidades e expectativas das famílias e tendam a fazer a "leitura" da realidade em função dos temas definidos de cima para baixo, de acordo com o olhar que nas escolas é considerado importante.

Sá e Antunes (2007), em análise sobre os processos de regulação da educação analisando diferentes escolas, concluem que considerando toda complexidade

> dos processos de regulação do campo escolar, espaço de transumância de lógicas e racionalidades, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão, determinadas estratégias das famílias e algumas das políticas, lógicas e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efetivam escolhas organizacionais, combinam-se freqüentemente de um modo tal que, através dos efeitos cumulativos de 'pequenos nadas', se geram resultados aparentemente não esperados e não desejados, mas, nem por isso, menos reais nas suas conseqüências (SÁ; ANTUNES, 2007, p. 153, tradução nossa).

As conclusões dos autores levam a considerações importantes do ponto de vista da compreensão das razões porque os resultados de desempenho de estudantes são tão diferentes. Os "pequenos nadas", muitas vezes difíceis de serem captados por processos formais de levantamento de dados, acabam por representar uma estrutura sobre a qual os maus desempenhos se constroem. Sá e Antunes (2007, p. 154) afirmam ainda que se as desigualdades perante a educação "são de um tipo que tende a engendrar outras desigualdades, então, enquanto aquelas permanecerem, mesmo que sob outras formas, é a realização da escola pública enquanto espaço de capacitação para o exercício de uma cidadania plena que está em causa".

Há, no entanto, outra linha de pensamento que coloca a família como razão principal de desempenho. Nessa corrente, muito influenciada pelo Relatório Coleman e por estudos econométricos, é possível encontrar conclusões quanto à participação das famílias que não levam em consideração outros fatores influenciadores do processo educacional, tais como: financiamento educacional, infra-estrutura, currículo, formação e carreira docente, habilidades de gestores e equipes de trabalho, dentre outras. Assim, tais conclusões acabam sendo tendenciosas a conclusões reducionistas dos processos educacionais e, ao mesmo tempo, supervalorizadoras da família, fazendo surgir correntes de pensadores que identificaram uma forte influencia ideológica neoliberal, além representar um processo de enrijecimento e reforço de preconceitos socioculturais.

Os trabalhos e conclusões dessa linha de pesquisa afirmam, por exemplo, que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre o desempenho em educação. Jesus e Laros (2004) apontam o nível socioeconômico da escola e a escolaridade dos

pais como as variáveis de controle mais relacionadas ao desempenho acadêmico. As pesquisas de Ackerman, Brown e Izard (2004) e Marturano (2004) afirmam que o baixo desempenho acadêmico está relacionado com o baixo nível socioeconômico familiar. Para Andrade e Laros (2007), o desempenho escolar é resultado de estruturas educacionais formadas em torno de grupos de indivíduos, sejam famílias, escolas, bairros ou amigos.

Outros trabalhos analisaram a relação de interação entre pais e filhos, De Tejada e Otalora (2006) analisando a estimulação cognitiva que mães de baixa renda dão a seus filhos apontam para uma correlação direta entre graus de escolaridade e estímulo cognitivo. Entretanto, apesar dessa correlação, há mães com baixos níveis de educação formal que obtiveram resultados melhores que mães com melhores níveis de educação formal. Nesse sentido, Costa, Cia e Bahhan (2007) destacam a importância do envolvimento materno para o desempenho acadêmico de escolares. D'Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), comparando características sócio-demográficas entre grupos de estudantes com desempenhos satisfatórios e não-satisfatórios, concluem que o nível de escolaridade das mães dos estudantes com desempenho satisfatório é maior. Segundo as autores, as mães com mais anos de estudo são mais envolvidas com a escolaridade dos filhos e isso estaria associado a um melhor desempenho da criança[53].

Chechia (2009, p. 29) afirma que "é fundamental considerar que a cultura da família estabelece um sistema de hábitos instituídos e generalizados em relação à escola, e também é verdade que cada família, de acordo com seus conhecimentos e hábitos, gera diferentes hábitos e conhecimentos aos filhos e estes compartilham originalmente dos valores e atitudes dos pais [...]". O Estudo desenvolvido por Hong e Ho[54] (2005 apud Cia, Pamplin e Williams, 2008, p. 252-253) com crianças de

[53] Ver STEVENSON, D. J.; BAKER, D. P. The family-school relation and the child's school performance. **Child Development**, v. 58, p. 1348-1357, 1987.

[54] HONG, S.; HO, H. Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-Order latent growth modeling across ethnic groups. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 1, p. 32-42. 2005.

quatro grupos étnicos que vivem nos Estados Unidos, revelou que "a comunicação entre pais e filhos influenciou diretamente o desempenho acadêmico das crianças [...] e teve um efeito direto no crescimento acadêmico [...] (e) a aspiração educacional parental influenciou diretamente o desempenho acadêmico de crianças [...]". Flouri e Buchanan (2003) e Soares e Collares (2006) também associaram a baixa qualidade de interação entre estudantes e pais a baixo desempenho e destacam a análise da escolaridade parental como fator cultural.

Soares e Collares (2006) apresentaram uma metodologia inovadora, que considerou, a partir dos dados do Saeb, a influência familiar não através de um único índice síntese de posição social, mas de dois fatores: um medindo os recursos econômicos e outro os recursos culturais da família dos estudantes. Entretanto, os autores ponderam que esta análise não cobre toda a variedade possível de atitudes de valorização de atividades intelectuais de uma família e recomendam novos esforços no sentido de aperfeiçoar esta análise. Os autores encontraram evidências que corroboram com a confirmação de que a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu é válida para o caso do ensino básico brasileiro, apesar de considerarem a existência de variações.

Soares, Souza e Marinho (2004) sugerem um conjunto de atividades a serem praticas pelos pais que envolvem as necessidades referentes ao adequado desenvolvimento das crianças, como: dedicação, afeto, estimulação, experiências diversas etc.. Segundo os autores, embora muitos pais trabalhem fora e tenham pouco tempo disponível para a vida doméstica, parte dessas responsabilidades não pode ser atribuída à escola, e não apenas em razão de dificuldades estruturais, mas porque algumas responsabilidades não podem ser transferidas de um contexto ao outro. Entretanto, Brancalhone, Fogo e Williams (2004) em análise de dois grupos de crianças do Ensino Fundamental na faixa etária de 11 anos, buscaram correlacionar o desempenho de crianças expostas à violência e crianças não expostas à violência. As conclusões não evidenciaram se há uma correlação entre sofrer violência e obter mau desempenho educacional, de modo geral as crianças expostas à violência têm de-

sempenho igual ao de seus pares não expostos. Os autores sugerem que esse fato pode estar associado a dois fatores: ao conceito de resiliência e a fatores de proteção, que mediariam a sua adaptação, em outras palavras, ser um bom estudante é considerado um forte mecanismo de proteção

Piotto (2008), Lahire (1997) e Libâneo (2005; 2009), seguem outra abordagem, qualitativa, mas também valorizam a comunicação entre pais e filhos e consideram ser de suma importância para o despertar de valores bons relacionados à escola e à aprendizagem. Ou seja, não apenas a comunicação entre pais e filhos, não apenas o grau de escolaridade, mas, principalmente, os sentimentos que os pais reforçam por meio de suas posturas, palavras e ações relativas à escola influenciam a aprendizagem.

Entretanto, Alves (2007) e Passador (2009) afirmam que cada escola é uma organização única que pode gerar interessantes fenômenos organizacionais e, por isso, é difícil a tarefa de comparar escolas. Nesse sentido, Reali e Tancredi (2005) advertem que não se devem estabelecer regras gerais nem modelos únicos de comunicação escolas-famílias, tampouco definir um único tipo de papel parental referente às questões escolares, pois a realidade atual apresenta múltiplas formas de organização familiar e de contextos em que as escolas estão inseridas.

Outra linha defende que as análises estatísticas devem ser analisadas de modo a superar o reducionismo. Carvalho, M. P. (2001) acompanhou uma escola pública do ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo e concluiu que há certas "maquiagens" nas estatísticas. A autora não acusa professores de falsificação de cifras, mas questiona os critérios de avaliação adotados. Há ainda uma corrente que afirma que o envolvimento dos pais não pode ser facilmente isolado e medido como uma variável ou conclusivamente apontado como benéfico para o aproveitamento escolar. Carvalho, M. E. P. (2000, p. 145), por exemplo, afirma que esse "argumento (pretensamente científico) a seu favor afigura-se claramente ideológico". Com base na política de participação da família no processo educacional adotada nos Estados Unidos, Carvalho, M. E. P. (2000) defende que:

> [...] o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional docente [...]. Além disso, apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente. E [...] desconhece as mudanças [...] do modelo de família [...]
>
> As conseqüências antidemocráticas dessa política são previsíveis [...] tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar [...]. Poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada.
>
> Atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública [...] também pode acarretar complicações: omitem-se possíveis conflitos tanto entre educadores profissionais e pais [...] e entrar em competição a fim de influenciarem as políticas e práticas escolares [...]
>
> Da perspectiva das relações de gênero a política [...] tem relegado essa responsabilidade exclusivamente às mulheres, ampliando nesse caso os deveres domésticos das mães de modo a incluir a instrução acadêmica. Outro efeito possível é o reforço da discriminação de classe, raça e gênero [...] com pais pobres pintando o prédio da escola, mães de baixa renda ajudando a servir a merenda escolar [...] enquanto mães e pais de classe média atuam como membros dos Conselhos Escolares [...] (CARVALHO, M. E. P., 2000, p. 149-150).

A compreensão de Carvalho, M. E. P. (2000) acerca do tema é bastante contributiva na medida em que reflete sobre as afirmações e interpretações defendidas por muitos autores acerca da forma reducionista de analisar o desempenho como resultado da participação da família, excluindo a responsabilidade do Estado.

A análise de Carvalho, M. E. P. (2000) evidencia que não há um consenso científico acerca do tema família e educação, mas sim uma forte vinculação ideológica existente nas conclusões científicas acerca do tema, conclusões estas fundamentadas em diferentes pressupostos ideológicos.

Nesta seção apresentou-se um panorama sobre as principais políticas e teorias influenciadoras do pensamento educacional brasileiro quanto à participação das famílias. De modo geral, as políticas educacionais brasileiras não conseguiram

superar ou diminuir as grandes desigualdades sociais. Nesse contexto, a participação dos pais – quando ocorre – é determinada pela escola, cabendo aos pais atuar apenas como coadjuvantes, de acordo com o interesse da escola e não como atores influenciadores do pensamento sobre a escola. Muitos trabalhos apresentam conclusões contraditórias quanto à participação das famílias e o fator ideológico parece ser determinante nessas conclusões. A seguir, apresenta-se a metodologia de análise adotada nesta pesquisa.

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 3: Resumo da seção 2.3 Política educacional e participação das famílias

Capítulo 3

3 Metodologia

Pádua (2007) ressalta que é fundamental no processo de busca da "explicação verdadeira" para as relações que ocorrem entre os fatos uma discussão sobre os métodos adotados para que se chegue a conclusões. Nesse sentido, faz-se uma discussão acerca da construção científica em ciências sociais aplicadas para, em seguida, apresentar as escolhas metodológicas e os instrumentos de pesquisa adotados na pesquisa.

Fachin (2001) destaca que a organização cumulativa e sistemática dos conhecimentos, validados após análises e experimentações, apenas tem valor significativo quando aliado ao sistema a que pertence ou, antes, às causas que originaram e às suas conseqüências. Entretanto, a percepção reducionista de causa-efeito tem sido questionada em função das mudanças de paradigmas e a questão central da análise científica passa a ser a consciência do sentido da complexidade, das realidades caóticas e das incertezas que fazem surgir questionamentos quanto às formas de organização do pensamento científico para explicações e compreensões da realidade. Tais mudanças apontam para a necessidade de estar consciente da relatividade dos fenômenos e de que a sua representação em um texto científico nunca é absoluta (DIEHL; TATIM, 2004).

Para acompanhar as mudanças sociais percebidas ao longo da história humana, as classificações sobre as divisões científicas foram incorporando novas percepções. Lakatos (1982) apresenta duas divisões básicas para as ciências, das quais outras subdivisões são decorrentes: as ciências formais, que constituem o estudo das idéias; e as ciências factuais, que dizem respeito aos fatos (FACHIN, 2001). Segundo essa classificação, a sociologia é ciência factual e, conseqüentemente, é mais sensível às mudanças observadas na contemporaneidade. Dessa forma, as ciências sociais devem buscar novos meios, "adotar novos métodos, novos pressupostos; produzir novos conceitos, fazer parcerias multi e trans disciplinares; flexibilizar norteamentos; produzir e/ou revigorar novos clássicos, novas bases teóricas, que possam dar conta do imperativo do deciframento do presente" (DIEHL; TATIM, 2004, p.28).

É preciso também deixar claro que não se pode extrair da interpretação dos fatos a ideologia presente nas percepções dos pesquisadores. Demo (2004, p. 19) destaca que a ciência, seja no sujeito, seja no objeto, ou em ambos, assume inevitavelmente uma vertente ideológica e afirma que "a própria condição de sujeito cognoscente acarreta o reconhecimento de que a ideologia é intrínseca na própria interpretação da realidade". O autor adverte que, ao reconhecer que a ideologia faz parte da ciência, deve-se reconhecer que é preciso ter compromisso de pesquisar a realidade, não de deturpar a realidade.

A ideologia é manifestada por meio de atitudes e ações vinculadas a um conjunto de valores presentes na personalidade do pesquisador. Para Tragtenberg (1992, p. 112) "o problema dos valores é básico em ciências sociais [...]". De um modo ou de outro os valores sempre aparecem, ainda que "[...] como critério de escolha para estabelecer a área da pesquisa e a sua direção". O autor afirma ainda que "[...] a neutralização da premissa de valor não se dá". E afirma que:

> [...] a relação de valores aparece em todos os momentos sucessivos da pesquisa. Ela estabelece a direção geral pela escolha metodológica que daí deriva, na forma de hipótese explicativa; condiciona o processo de explicação. Se isso se dá, a escolha com relação a valores incide direta ou indiretamente no resultado da pesquisa. [...] (TRAGTENBERG, 1992, p. 113).

Nessa perspectiva, assume-se para o presente esforço de pesquisa a busca por conclusões menos deterministas para propiciar a compreensão do real-social, pois, as questões de exclusão social, econômica, política e cultural permanecem; assim como as diferenças regionais que fundamentam as lutas por um mínimo de cidadania (DIEHL; TATIM, 2004).

Apresentadas as diretrizes norteadoras assumidas pela presente pesquisa, discutem-se a seguir o método e o tipo de pesquisa adotados; os instrumentos de coleta de dados; os planos amostral e de análise de dados, os quais abrangem também as fontes de dados utilizadas; e, por fim, as etapas constitutivas da pesquisa.

3.1 Método de pesquisa

Siegel e Castellan Jr. (2008, p. 27), em análise sobre o uso de métodos baseados em Estatística, comentam que em "ciências do comportamento, conduzimos a pesquisa de modo a testar hipóteses que surgem de nossas teorias do comportamento". Esse processo de verificação de hipóteses deve ocorrer de modo a ser possível de ser replicado.

Na presente pesquisa, dadas as condições de grande diversidade nos ambientes escolares, assume-se que o problema central de pesquisa é respondido a partir de análises comparativas aplicadas em dois momentos distintos: (i) entre estudantes e pais/ responsáveis de escolas com diferentes Idebs; e (ii) na comparação entre escolas de Ribeirão Preto e Sorocaba. Para Fachin (2001), apesar de haver oposições de alguns teóricos quanto a esse método, quando bem conduzido, é de grande valia, pois possibilita trabalhar com grandes grupamentos humanos em universos populacionais diferentes e distanciados pelo espaço geográfico.

A pesquisa foi dividida em três etapas: etapa bibliográfica; elaboração de instrumentos de pesquisa; e etapa empírica. A etapa bibliográfica foi elaborada com uma perspectiva de complementaridade e superação dos limites disciplinares. O tema foi abordado permeando as áreas da Sociologia da Educação, Economia, Educação, Políticas Públicas Educacionais, Psicologia da Educação e Administração. A etapa de elaboração do instrumento de pesquisa buscou atender à necessidade de se avaliar o maior número de dimensões possível, sem tornar o instrumento demasiado grande. O questionário, cujo propósito foi explicitado para os respondentes, foi composto por questões agrupadas segundo uma seqüência lógica e com a preocupação de ser conciso; mantendo-se o anonimato dos respondentes, utilizando linguagem clara e com respostas facilmente tabuláveis, como recomendam Groves et al (2009). Na etapa empírica, composta por aplicação do questionário, tabulação e análise de resultados buscou-se desenvolver o estudo descritivo proposto, mas buscando superar as limitações reducionistas e determinísticas do instrumento. Adotou-se como base

lógica de investigação a abordagem hipotético-dedutiva[55], que segundo Diehl e Tatim (2004) consiste na elaboração de uma linha de raciocínio embasada no fato de que os conhecimentos disponíveis sobre um determinado assunto serem insuficientes para a explicação de um fenômeno. A partir dessa "lacuna" surge um problema de pesquisa, a partir de que são formuladas conjecturas ou proposições, que representam conseqüências a serem testadas (DIEHL; TATIM, 2004; MARCONI; LAKATOS, 2001).

A lacuna identificada no presente esforço de pesquisa surge a partir das conclusões de Alves (2007), projeto-piloto da pesquisa Análise das Condições de Oferta da Educação em Escolas da Rede Pública Estadual para Mensuração do Custo-Aluno para o Financiamento de uma Educação Básica de Qualidade (2007-2011), vinculado ao MEC/ /CAPES/ Inep, de que mães com maior nível de educação formal têm filhos com melhor desempenho escolar.

Entretanto, o fato de as mães com maior escolaridade formal terem filhos com melhor desempenho não implica cartesianamente em melhor desempenho. Nesse sentido, a pesquisa visa investigar algumas proposições que possam ampliar o conhecimento acerca de características presentes em estudantes e pais/ responsáveis. Para tanto, parte-se da seguinte proposição central de pesquisa: *pais/ responsáveis e estudantes da 8.ª Série (9.º Ano) de escolas municipais com diferentes médias do Ideb*$_{(2005;\ 2007)}$ *apresentam posicionamentos semelhantes quanto à educação de seus filhos*. A partir dessa proposição, analisam-se oito dimensões, cinco para ambos os respondentes, estudantes e pais/ responsáveis, e outras três apenas para pais/ responsáveis com o intuito de identificar pistas sobre fatores presentes nos processos educacionais em várias realidades distintas.

Segundo Georgious (2007) poucos estudos quantitativos vão além das análises sobre dados demográficos. A partir dessa perspectiva, buscou-se incluir dimensões que ultrapassassem as análises demográficas e socioeconômicas. Adaptaram-se questões a partir de escalas, questionários e conclusões dos estudos de Chechia e

[55] Ver POPPER, K. **Lógica da Pesquisa Científica.** São Paulo: Cultrix: São Paulo, 1975 (Original publicado em 1937), o autor propôs a abordagem hipotético-dedutiva.

Andrade (2005); Chechia (2009); Cia, Pamplim e Del Prette (2008); Borges (2004); Piotto (2008); Lahire (1997); Nogueira e Nogueira (2002); e no questionário do Inep (2010)[56] para a Prova Brasil, apresentadas nos Quadros 4 e 5.

Dimensões	Especificação da dimensão analisada
1	Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes
2	Conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar
3	Dedicação às atividades escolares
4	Ambiente familiar
5	Contato com estímulo ao estudo – estudantes
	Características demográficas e escolares

Fonte: Elaboração própria
Quadro 4: Dimensões e questões do questionário aplicado aos estudantes

Dimensões	Especificação da dimensão analisada
1	Contato com estímulo ao estudo – pais/ responsáveis
2	Admiração de pais/ responsáveis pela escola
3	Encorajamento da escola à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar
4	Crença de pais/ responsáveis na educação e na escola
	Características demográficas e escolares

Fonte: Elaboração própria
Quadro 5: Dimensões e questões do questionário aplicado aos pais/ responsáveis

Foram elaboradas dez proposições de pesquisa, as quais são classificadas por Gil (2002) como sendo do tipo que estabelecem relação entre variáveis e são

[56] Questionários disponíveis no sítio do INEP <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148>

derivadas de intuições, conforme ilustra o Quadro 6. As proposições visão analisar o posicionamento de estudantes e pais/ responsáveis perante cada dimensão adotada para o estudo. Na construção das proposições considerou-se o que Alves (2007) e Passador (2009) concluem quanto à existência de características próprias em cada escola e as proposições foram elaboradas para testar em quais dimensões as diferenças são mais evidenciadas. Todas as proposições analisam os dados de Ribeirão Preto e Sorocaba separadamente. Apenas para a proposição 1 os dados são analisados apenas para Ribeirão Preto. Nesta análise, comparam-se os posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb semelhantes: duas com Ideb alto, duas com Ideb intermediário e duas com Ideb baixo. Para as demais análises, confrontam-se os posicionamentos de estudantes e pais/ responsáveis de escolas com Ideb alto e baixo.

Proposição 1	Estudantes de escolas com mesma média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ se posicionam de modo diferente.
Proposição 2	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ alta *participam da vida escolar dos estudantes* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ baixa.
Proposição 3	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ alta *conhecem a realidade escolar* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ baixa.
Proposição 4	Estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ alta *se dedicam às atividades escolares* com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ baixa.
Proposição 5	Estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ alta e estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de forma diferente quanto ao *ambiente familiar*.
Proposição 6	Estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com *situações de estímulo ao gosto pelo estudo* com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ baixa.

Proposição 7	Pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta entram em contato com situações de *estímulo ao gosto pelo estudo* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa.
Proposição 8	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta *admiram a escola* de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa.
Proposição 9	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta são *encorajados à participação na vida escolar* de seus filhos(as) de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa.
Proposição 10	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta *acreditam na educação e na escola* de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa.

Fonte: Elaboração própria
Quadro 6: Proposições de pesquisa

3.2 Tipo de pesquisa

O estudo classifica-se como pesquisa aplicada, quantitativa, descritiva, com procedimentos de levantamento (MARCONI; LAKATOS, 2001; GIL, 2002; FACHIN, 2001; DIEHL; TATIM, 2004).

Ruiz (1996, p. 50) afirma que a "pesquisa aplicada toma certas leis ou teorias mais amplas como ponto de partida, e tem por objetivo investigar, comprovar ou rejeitar hipóteses". Nesse sentido, classifica-se como aplicada porque está associada à expectativa de corroborar com políticas aplicáveis ao sistema educacional e testa hipóteses (DIEHL; TATIM, 2004).

Segundo a abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como quantitativa, adequada para aplicação a um grande número de respondentes, localizados em áreas geográficas distintas (DIEHL; TATIM, 2004)

Com relação aos objetivos, define-se como descritiva das relações entre as variáveis analisadas (GIL, 2002). Segundo o mesmo autor, algumas pesquisas descritivas podem ir além da simples identificação da existência de relações entre

variáveis, e buscam encontrar a natureza dessas relações, aproximando-se da pesquisa explicativa.

Com relação à técnica de obtenção de dados, será adotada a observação direta extensiva, por meio de procedimento de levantamento, que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. O funcionamento deste procedimento ocorre por meio da solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, mediante análise quantitativa, concluir-se algo com relação ao estudo (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2001).

Entre as vantagens da adoção desse método estão o conhecimento direto da realidade, pois as próprias pessoas informam acerca de seus comportamentos; economia e rapidez, principalmente porque os instrumentos de pesquisa utilizados favorecem a rapidez de tabulação e análise; e, pela possibilidade de quantificar os dados, permite análises estatísticas.

No entanto, algumas limitações devem ser mencionadas, tais como: (i) as percepções das pessoas nem sempre correspondem ao que realmente as pessoas fazem, apesar de existirem recursos para minimizar este problema; (ii) obtém-se pouca profundidade na estrutura dos processos sociais; (iii) há uma limitada apreensão do processo de mudança, pois proporciona uma visão estática do fenômeno estudado, sem oferecer tendências ou indicativos de possíveis mudanças estruturais; e (iv) não permite captar emoções, críticas ou sugestões dos respondentes (GIL, 2002). Entretanto, segundo Gil (2002), considerando as vantagens e desvantagens, o procedimento de levantamento é mais indicado para estudos descritivos.

3.3 Base de dados

A base de dados utilizada nesta pesquisa foram questionários aplicados. Foram aplicados 208 questionários a estudantes e pais/ responsáveis, escolhidos por amostragem aleatória e provenientes de nove escolas, escolhidas conforme a média do índice do Ideb dos anos de 2005 e 2007, sendo seis no município de Ribeirão

Preto e três em Sorocaba. O subitem seguinte traz uma discussão acerca dos índices adotados pelo governo brasileiro e sua construção, para em seguida detalhar informações sobre os instrumentos de coleta, população e amostra, procedimento empírico e o plano de análise de dados.

3.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

Seguindo as reformas dos sistemas de ensino que estavam se instalando em diferentes países, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em meados da década de 1980, tendo como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que colocou a responsabilidade da avaliação do rendimento escolar em nível nacional na União (SANTOS, 2002; INEP, 2002).

Apesar de já na reforma dos anos 1930 haver esboços de pesquisa e de planejamento educacional, a implantação do Saeb se deveu às perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização (COELHO, 2008). Bonamino e Franco (1999) enfatizam que as discussões sobre as reformas entraram no debate junto ao Banco Mundial e a setores empresariais e afirmam que a interferência do Banco Mundial tem a marca da insensibilidade em relação a temas pedagógicos e ao reducionismo implícito nas diretivas educacionais, como a não consideração da dimensão social da cidadania.

A origem do Saeb está relacionada ao Interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação e às demandas do Banco Mundial, referentes à necessidade de criação de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento educação, no âmbito do VI Acordo MEC/ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Em 1998 ocorreu a aplicação-piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), sendo que em 1990 foi implantado o primeiro ciclo do Saeb (COELHO, 2008; BONAMINO; FRANCO, 1999).

Além do exame por amostragem, Saeb, em 2005 foi introduzida a Prova Brasil, para avaliar o desempenho de cada unidade escolar em duas disciplinas: língua portuguesa e matemática (INEP, 2003; 2006b). Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para monitorar o andamento das políticas públicas, que funciona pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola. De acordo com Coelho (2008), o centro da discussão gira em torno da crise de ineficácia do sistema educacional, que avalia o desempenho das escolas e dos professores, através dos resultados aferidos pelo Saeb, os quais se têm apresentado insatisfatórios quanto ao desempenho dos alunos. As características da Prova Brasil e do Saeb são apresentadas no Quadro 7.

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.

Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Fonte: Ministério da Educação (2010)
Quadro 7: Características da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

3.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que visa aliar dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O índice combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e Saeb) – obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre aprovação, obtidas por meio do censo escolar. A atual política de educacional está fundamentada na evolução do Ideb, a partir desse índice e das demais informações apuradas nas provas (MEC, 2007; 2009a; 2009b). O Ideb pode ser interpretado conforme o Quadro 8.

Para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5.

Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.

Fonte: Adaptado de Inep (2010)
Quadro 8: Interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

3.6 O cálculo do Ideb

A forma geral para o cálculo de Ideb[57] é dada por (1):

$$IDEB = N_{ji} P_{ji}; \qquad 0 \leq N_j \leq 10; \leq P_j \leq 1; 0 \leq IDEB_j \leq 10 \qquad (1)$$

Em que:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j, N_{ji}, é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq Ideb \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{\inf}^{\alpha}}{S_{\sup}^{\alpha} - S_{\inf}^{\alpha}} * 10 \qquad (2)$$

Em que:

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α, obtida pela unidade j, no ano i, padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa)

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i;

$S_{\inf}^{\alpha}$ = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

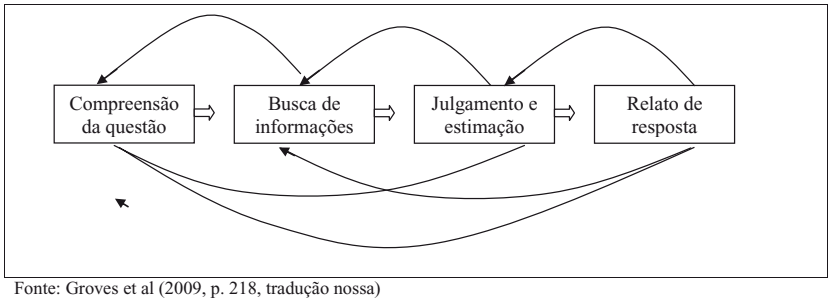
[57] Para mais detalhes sobre o cálculo do Ideb consultar a Nota Técnica n1, disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf>

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

3.7 Instrumentos de coleta

O instrumento de coleta adotado foi o questionário. Ruiz (1996) destaca a vantagem de utilizar questionários, pois o respondente deixa a resposta escrita, podem ser aplicados simultaneamente a um grande número de informantes, além da possibilidade de anonimato. Entretanto, Malhotra (2004) comenta que não há princípios científicos que garantam um questionário ótimo ou ideal, mas cabe ao pesquisador buscar minimizar os erros o cansaço dos respondentes. A Figura 2 apresenta o modelo simplificado do processo de resposta aos questionários.

Os instrumentos foram criados especificamente para cada grupo de respondente: estudantes e pais/ responsáveis. Quanto à tipologia, ambos são preponderantemente compostos por questões fechadas em escala Likert.



Fonte: Groves et al (2009, p. 218, tradução nossa)
Figura 2: Modelo simplificado do processo de resposta ao questionário

Faz-se uma apresentação do estudo ao respondente, informando sobre o que trata, quais os usos pretendidos, a garantia de anonimato dos respondentes, além de agradecer pela colaboração (HAIR et al, 2003).

Para a adoção de escalas Likert seguiu-se as considerações de Allen e Seaman (2007), Göb, McCollin e Ramalhoto (2007), Pell (2005), Kulas e Stachowski (2009)

e Jamielsen (2004)[58] e adotou-se questões com respostas em cinco categorias, o que inclui uma categoria de elemento central, que representa a posição neutra. Outro elemento presente no questionário é o item "não se aplica". Esse item permite que o respondente não se manifeste, caso sinta que não sabe responder ou que a questão não diz respeito à sua realidade. Isso evita que as pessoas sintam-se desconfortáveis em optar por fazer uma escolha para o questionário que não diz respeito à sua prática cotidiana, além de tornar os dados mais próximos da realidade.

Foram apresentadas duas categorias de respostas: (i) "Nunca", "Raramente", "Às vezes", "Freqüentemente", "Sempre" e o item adicional "Não sei responder ou não se aplica ao meu caso"; e (ii) "Discordo completamente", "Propenso a discordar", "Neutro", "Propenso a concordar", "Concordo completamente" e também o item adicional "Não sei responder ou não se aplica ao meu caso".

As questões foram adaptadas a partir de escalas, questionários e conclusões dos estudos de Chechia e Andrade (2005); Chechia (2009); Cia, Pamplim e Del Prette (2008); Borges (2004); Piotto (2008); Nogueira e Nogueira (2002); e no questionário do Inep (2010)[59] para a Prova Brasil. Além disso, foram feitas entrevistas com professores doutores da área da educação, com estudantes e pais/ responsáveis.

Decidiu-se solicitar, especificamente no questionário de pais/ responsáveis, a assinatura do respondente. Estas assinaturas foram entregues pelos pais/ responsáveis destacadas do questionário e em separado, seu uso tem o objetivo de servir como medida de controle, já que pais/ responsáveis manifestariam suas respostas por meio dos questionários enviados pelos estudantes, como será mais bem explicado no item 3.6, procedimento empírico.

Após aprofundamento na literatura e entrevistas com especialistas na área, elaborou-se um questionário-piloto, aplicado junto a estudantes e pais/ responsáveis. Em seguida foram feitas algumas correção/ ajustes para melhor compreensão de alguns itens do questionário. Finalmente, apresentou-se o questionário a Professores

[58] Para uma alternativa a escalas ordinais, ver HODGE, D. R.; GILLESPIE, D. Phrase completions an alternative to Likert scales.Social Worker Research, v. 27, n. 1, p. 45-54, mar. 2003.

[59] Questionários disponíveis no sítio do INEP <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148>

Doutores em Educação, a partir de que foram feitos novos ajustes. Tomou-se o cuidado de apresentar algumas questões apenas no final do questionário, como renda familiar, escolaridade e o questionamento se o respondente trabalha atualmente, conforme sugerem Malhotra (2004) e Tagliacarne (1976). A construção do instrumento de coleta observou o que sugerem os trabalhos de Malhotra (2004); Gil (2002); Marconi e Lakatos (2001); Groves et al (2009); Hair et al (2003); Pádua (2007); e seguiu as etapas apresentadas no Quadro 9[60].

Etapas	*Procedimentos*
Etapa 1	*Revisão bibliográfica*
Etapa 2	*Conversa com especialistas*
Etapa 3	*Definição das dimensões e afirmativas*
Etapa 4	*Organização das questões e montagem do questionário-piloto*
Etapa 5	*Aplicação-teste*
Etapa 6	*Ajustes*
Etapa 7	*Apresentação a especialistas*
Etapa 8	*Ajustes e aprovação*

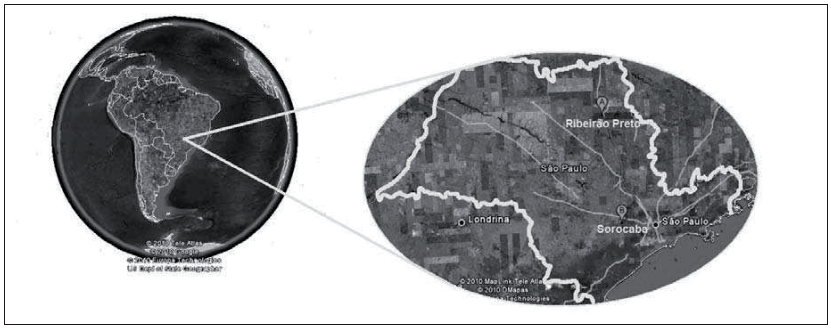
Fonte: Elaborado com base em Malhotra (2004); Hair et al (2003); Pádua (2007); Gil (2002); Marconi e Lakatos (2001)
Quadro 9: Etapas da construção do questionário

3.8 População e amostra

A pesquisa foi aplicada em escolas do ensino fundamental de Ribeirão Preto e Sorocaba, estado de São Paulo. A escolha destes municípios decorre do fato de apresentarem, segundo dados do IBGE (2007b) e Inep (2006a), características similares quanto ao número de escolas e de matrículas no ensino fundamental, número de habitantes, além do Produto Interno Bruto (PIB), no entanto encontram-se

[60] Ambos os questionários constam no APENDICE A e B.

em diferentes regiões do estado, permitindo uma melhor análise comparativa, conforme Mapa 1.



Fonte: Adaptado de *Google Maps*
Mapa 1: Localização de Ribeirão Preto e Sorocaba no estado de São Paulo

Outro fator relevante para a escolha dos municípios é que não seguem à mesma política educacional. O município de Sorocaba, desde 2005, passou a implementar ações para a certificação de Cidade Educadora, um modelo de estão indicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que envolve mais de 900 ações a serem estabelecidas no planejamento estratégico municipal. A metodologia abrange três dimensões: aprender na cidade; aprender com a cidade; e aprender a cidade. Os principais programas educacionais adotados atualmente pelo município de Sorocaba são: a) Atribuição e escolha de vagas na Educação - 2010; b) Centro de Referência em Educação; c) Clube da Escola; d) Custeio de transporte de estudantes; e) Escola em Período Integral - Oficina do Saber; f) Este Livro é Meu; g) Feira de Profissões; h) Programa Amigos do Zippy; i) Programa Escola Cidadã; j) Programa Escola Saudável; k) Programa Pedagogia Empreendedora; l) Programa SGI - Sistema de Gestão Integrado; m) Projeto Educação Comunitária; n) Projeto Identidade Cidadã; o) Projeto Laboratório de Informática; p) Projeto Ler é Prazer; q) Projeto Musicalização nas Escolas; e r) Projeto Sabe Tudo (SOROCABA, 2010).

O município de Ribeirão passa por recentes alterações na política educacional. Os principais projetos educacionais vigentes no município são: a) Projeto criança; b)

Projeto entre na roda; c) Ribeirão das Letras; d) Projeto histórias da gente; e) Projeto informática na educação; f) A opção por analisar os resultados do Ensino Fundamental; g) Projeto informática na educação; e Projeto Algar (RIBEIRÃO PRETO, 2010).

A opção por escolas da rede municipal decorre do fato de, desde que a Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental estar a cargo dos municípios. Deve-se ainda ressaltar que o município é o ente federativo mais próximo da comunidade e, portanto, suas políticas têm impacto social percebido mais rapidamente.

A população da pesquisa é constituída por pais/ responsáveis e estudantes da 8.ª Série (9.º Ano) de nove escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Ribeirão Preto e Sorocaba. Tomou-se o cuidado de considerar o que Alves (2007) conclui quanto à característica única de cada unidade escolar e decidiu-se adotar uma composição de métodos de amostragem não-probabilísticos e probabilísticos. Dessa formal, o presente estudo não é generalizável aos municípios em análise, mas apenas pode inferir conclusões sobre as escolas participantes da análise. Hair et al (2003) e Hair et al (2005) advertem que quando se pretende realizar um estudo generalizável a toda população, o processo de escolha da amostra representa uma das principais etapas da pesquisa quantitativa, pois pode comprometer as análises e os resultados em função da existência de viés. A escolha de métodos não-probabilísticos se deveu à grande diversidade de realidades presentes nas realidades escolares, fato que dificultou o estabelecimento de características comuns para servirem de base na definição do tamanho da amostra.

Assim, na primeira etapa de seleção da amostra adotou-se a amostragem não-probabilística intencional, que consiste em selecionar para a pesquisa elementos segundo um critério predeterminado pelo pesquisador. As escolas foram escolhidas segundo os índices do Ideb: alto, intermediário e baixo. No caso de Ribeirão Preto foram escolhidas seis escolas: duas escolas de cada tipo de Ideb. O objetivo é

comparar as proposições de pesquisa também para escolas com mesmo índice para depois comparar escolas com índices diferentes.

Em Sorocaba foram selecionadas três escolas, uma de cada tipo de Ideb. Importante notar que no caso de Sorocaba, as escolas de Ideb baixo e intermediário apresentam índices semelhantes, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Ideb das escolas selecionadas para o estudo

Escolas	Tipo de Ideb	Ideb					
		Ribeirão Preto			Sorocaba		
		2005	2007	Média$_{(2005\text{-}07)}$	2005	2007	Média$_{(2005\text{-}07)}$
EEFM 1	Alto	4.9	5.3	5.1			
EEFM 2	Alto	4.8	5.0	4.9			
EEFM 3	Intermediário	3.7	4.6	4.2			
EEFM 4	Intermediário	4.1	4.2	4.2			
EEFM 5	Baixo	3.3	3.8	3.6			
EEFM 6	Baixo	2.4	3.8	3.1			
EEFM 7	Alto				5.6	5.0	5.3
EEFM 8	Intermediário				4.7	4.9	4.8
EEFM 9	Baixo				4.9	4.1	4.5

Fonte: Elaborado com base em Inep (2005; 2007)

Na segunda etapa do processo de amostragem, aplicou-se a técnica de amostragem probabilística aleatória, que consiste em selecionar elementos para participar da pesquisa de modo que qualquer elemento da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido.

Com relação à amostra, primeiramente definiu-se que a técnica de análise de dados seria a estatística não-paramétrica, a partir de então definiu-se a quantidade de questionários necessários para a realização das análises. Para análises não-paramétricas, o número mínimo de elementos é de oito elementos. Como a metodologia inclui o envio de questionários a pais/ responsáveis, optou-se por aplicar 24 (vinte e quatro) questionários por escola. Assim, estabeleceu-se que a amostra seria composta por 216 (duzentos e dezesseis) respondentes, mas o mínimo necessário seria de 72 (setenta e dois) respondentes.

Dos 216 (duzentos e dezesseis) questionários almejados, conseguiu-se aplicar efetivamente 208, sendo 148 em Ribeirão Preto e 60 em Sorocaba. O processo foi composto por um sorteio aleatório, a partir dos números de chamada dos estudantes, de modo que todos tinham a mesma chance de ser selecionado para participar da pesquisa. Seis estudantes sorteados, ou seja, cerca de 3% dos casos, preferiram não participar do estudo. Para esses casos, foram feitos novos sorteios, bem como para os casos em que o(a) estudante sorteado(a) não estava presente na sala de aula. Uma síntese do processo de amostragem á apresentado no Quadro 10.

Atividades	Etapa 1	Etapa 2
População	Escolas públicas de ensino fundamental com 8.ª Série	Estudantes de 8.ª Série
Tipos de amostragem	Não-probabilística intencional	Probabilística aleatória
Critério de seleção da amostra	Média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta, intermediária e baixa	Sorteio de respondentes em cada sala de aula (*Software* Excel)
Abordagens	Sensibilização de Secretarias de Educação e direção das escolas	Sensibilização de Professores e estudantes
Metodologia de análise de dados		Estatística descritiva e não-paramétrica
Critério de determinação do tamanho da amostra		Ajustado à metodologia não-paramétrica
Tamanho da amostra	9 escolas (6 em Ribeirão Preto e 3 em Sorocaba)	208 estudantes e pais/ responsáveis, sendo 197 e 152 válidos, respectivamente

Fonte: Elaboração própria
Quadro 10: Resumo do processo de amostragem

3.9 Procedimento empírico

A parte empírica do estudo foi dividida em três etapas: criação de instrumento de pesquisa, já discutida no item 3.4; coleta; e análise dos dados. A coleta de dados foi procedida pelo autor. O procedimento básico consistiu em elaborar uma média do Ideb de 2005 e 2007 das escolas que possuem a 8.ª série (9.º Ano) do Ensino Fundamental nos municípios em análise a partir dos dados disponibilizados pelo Inep/MEC. Após solicitação, via Ofício, solicitando apoio aos órgãos municipais de

gestão do sistema educacional, entrou-se em contato diretamente com a direção das escolas selecionadas para a pesquisa e junto às famílias por meio dos estudantes.

A aplicação do questionário junto aos estudantes ocorreu nas próprias escolas, em data agendada com a direção e em local separado da sala de aula, sem a participação de professores da escola. No momento agendado com a direção da escola, o procedimento consistiu em sensibilizar os professores sobre a pesquisa e solicitar um espaço durante a aula para explicar para os estudantes sobre o que tratava a pesquisa. Após a explicação aos estudantes, realizou-se o sorteio com o *software* Excel[61], a partir da informação de quantos estudantes havia em cada sala de aula. Em seguida, os estudantes sorteados foram questionados se gostariam de participar da pesquisa e então foi solicitado aos docentes a liberação dos estudantes para saírem da sala de aula a fim de responderem ao questionário. O tempo de resposta variou entre 15 e 20 minutos, em conformidade com o que Pádua (2004) recomenda.

Com relação aos pais/ responsáveis, a estratégia foi enviar o questionário por meio dos próprios estudantes. Para não haver identificação dos questionários com os nomes dos respondentes, o questionário de cada estudante recebeu o mesmo número do questionário enviado aos respectivos pais/ responsáveis. Após responderem seus questionários, os estudantes receberam o questionário a ser respondido pelos pais/ responsáveis. Essa metodologia visa evitar que estudantes e pais/ responsáveis respondessem o questionário juntos, o que aumentaria a possibilidade de respostas combinadas.

O próximo passo foi agendar um dia com os estudantes para que trouxessem os questionários dos pais/ responsáveis respondidos de volta e a coleta fosse realizada. Os pais/ responsáveis deveriam ainda assinar e destacar do questionário suas assinaturas. Dos 216 questionários previstos, 208 foram efetivamente aplicados,

[61] Por meio da ferramenta 'Geração de número aleatório' que segue o seguinte caminho no *software* Excel: Menu Ferramentas, Análise de dados (em alguns casos é necessário ativar esse comendo por meio do caminho Menu Ferramentas, Suplementos..., habilitar o item Ferramentas de análise), Geração de número aleatório. Crie uma tabela com uma coluna com número de ordem, uma coluna com as probabilidades de ocorrência de cada item e siga os passos que o *software* sugere.

sendo que destes 197 foram considerados válidos para estudantes e 152 considerados válidos para pais/ responsáveis, conforme apresentado na Tabela 2.

Em três casos houve diferença entre o número amostral previsto e o efetuado. Na escola 6 (seis), a turma da tarde era composta por 16 (dezesseis) estudantes, destes 12 (doze) deveriam ser sorteados. Entretanto, para evitar que os quatro estudantes presentes se sentissem à margem do processo em curso, decidiu-se por aplicar o questionário a todos os presentes e, posteriormente, decidiu-se manter as respostas de todos. Na escola 7 (sete), após o sorteio de um estudante que não estava presente, dois estudantes se ofereceram para participar do estudo, o que foi aceito. E o caso que mais se distanciou na previsão, o caso da escola 9 (nove), em que o estudo foi aplicado a apenas 10 (dez) estudantes. Isso se deveu a motivos de força maior, próprios do cotidiano das escolas, o que impediu que o estudo fosse aplicado como previsto, porém, o número de questionários coletados foi adequado às exigências metodológicas.

Tabela 2 – Distribuição amostral por escola

	Turmas – manhã			Turmas – tarde			Total
	A	B	C	A	B	C	
EMEF 1	6	6		12			24
EMEF 2	4	4	4	6	6		24
EMEF 3	6	6		12			24
EMEF 4	6	6		12			24
EMEF 5	6	6		6	6		24
EMEF 6	6	6		16			28
EMEF 7	10	8	8				26
EMEF 8	8	8	8				24
EMEF 9	10						10
Total							208

Fonte: Elaboração própria

O terceiro momento da análise empírica diz respeito às análises efetuadas, segundo o seguinte plano de análise de dados.

3.10 Plano de análises

Inicialmente apresenta-se um panorama geral da amostra, a fim de caracterizar o perfil das famílias e estudantes respondentes ao estudo. Em seguida são aplicadas análises baseadas em técnicas não-paramétricas, as quais não fazem suposições numerosas ou restringentes sobre a população da qual os dados são extraídos para testar as hipóteses de pesquisa. Siegel e Castellan Jr (2008) afirmam que a adoção de técnicas não-paramétricas permite conclusões que requerem menos qualificações nas pesquisas comportamentais.

Geralmente, o procedimento científico com uso da estatística nas ciências do comportamento é conduzido de forma a testar hipóteses, que surgem a partir das teorias do comportamento. Os passos adotados para chegar a conclusões são baseados em métodos possíveis de replicação segundo a seguinte seqüência: (i) estabelecimento de hipótese nula (H_0) e sua alternativa (H_1); (ii) escolha do método estatístico adequado às condições de pesquisa; (iii) especificação do nível de significância (α) e do tamanho para a amostra (N); (iv) estabelecimento da distribuição amostral do teste estatístico sob a suposição de que H_0 é verdadeira; (v) com base em (ii), (iii) e (iv), definição da região de rejeição para o teste estatístico; e finalmente (vi) coleta de dados da amostra e cálculo da estatística do teste para decidir, se o resultado do teste está dentro ou fora da região de rejeição, se hipótese nula (H_0) será aceita ou rejeitada (SIEGEL; CASTELLAN JR., 2008).

Siegel e Castellan Jr. (2008, p. 28) afirmam que "O primeiro passo no procedimento de tomada de decisão é estabelecer a hipótese nula (H_0). A hipótese nula é a hipótese de "não-efeito" e é usualmente formulada com o propósito de ser rejeitada [...] Se ela é rejeitada, a hipótese alternativa (H_1) é confirmada".

O teste de Mann-Whitney foi escolhido para testar se os pares de escolas com mesma média de $\text{Ideb}_{(2005;\ 2007)}$ se posicionam de forma semelhante e para a tomada de decisão sobre as hipóteses das escolas com Ideb diferentes. O teste de Mann-Whitney é um dos testes não-paramétricos mais poderosos, sendo uma alternativa muito útil para o teste paramétrico *t* quando o pesquisador desejar evitar as suposições do teste

t. O teste é aplicado para testar se duas amostras independentes foram extraídas de populações com a mesma distribuição, ou seja, populações que seguem um comportamento similar. Este teste pode ser aplicado de modo bilateral e unilateral. Utilizou-se o teste bilateral, que é sensível a qualquer tipo de diferença nas distribuições das quais as duas amostras foram extraídas (em tendência central, em dispersão, em assimetria, etc.). Um desvio suficientemente grande entre as distribuições acumuladas é uma evidência para rejeitar H_0 (SIEGEL; CASTELLAN JR., 2008).

Para todas as análises, adota-se α (Alfa) de 0,05. Assim, a probabilidade de se rejeitar H_0 quando H_0 é de fato verdadeira é de 5 %. É o que se chama de Erro do Tipo I. O tamanho da amostra por escola variou de 10 (dez) a 28 (vinte e oito) respondentes, sendo que o total da amostra considerando todas as escolas foi de 208 elementos, conforme apresenta a Tabela 2.

Proposições	Teste estatístico	Nível de significância	Região de rejeição p/ teste estat. Adotado
Prop. 1	Mann-Whitney para duas amostras independentes, teste bilateral	A = 0,05	≤ 0,05 significa que se rejeita H_0
Prop. 2			
Prop. 3			
Prop. 4			
Prop. 5			
Prop. 6			
Prop. 7			
Prop. 8			
Prop. 9			
Prop. 10			

Fonte: Elaborado com base em Siegel e Castellan Jr. (2008)
Quadro 11: Testes estatísticos aplicados a cada proposição de pesquisa

A seguir são apresentados os resultados e discussões das análises realizadas, segundo a metodologia adotada.

Esta seção apresentou os principais direcionamentos utilizados na pesquisa, desde a busca de explicação da realidade pela ciência, passando por considerações

sobre as ideologias que influenciam a construção dessa realidade científica, até o detalhamento metodológico aplicado em cada fase da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria
Quadro 12: Resumo do Capítulo 3 Metodologia

Capítulo 4

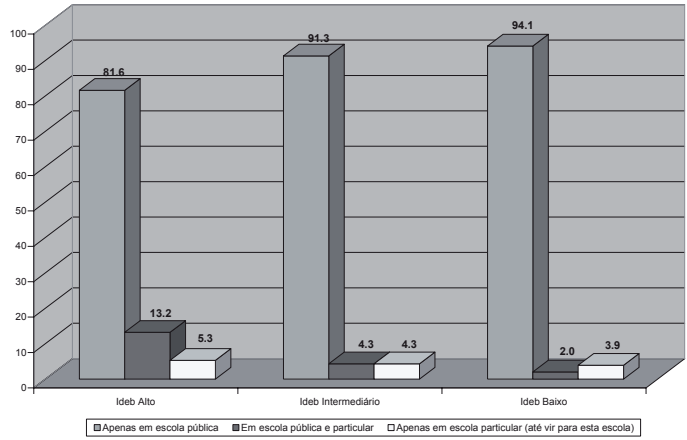
4 Resultados e Discussões

Os resultados e discussões estão divididos em dois momentos. Inicialmente, apresenta-se uma caracterização da amostra para os dois municípios com base em seis aspectos. Em seguida, realizam-se os testes para verificar se há diferenças nos posicionamentos de estudantes e pais/ responsáveis, conforme as dez proposições de pesquisa. Estes resultados, por sua vez, estão divididos em dois momentos: primeiro, apresentam-se as comparações entre os posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb semelhante. Nesta fase são feitas nove análises: comparam-se os posicionamentos dos estudantes de escolas com Ideb alto para as dimensões de pesquisa 1, 2 e 3, destacando as diferenças de posicionamentos, quando existem; em seguida comparam-se os posicionamentos dos estudantes de escolas com Ideb intermediário para as mesmas dimensões, novamente, analisando as diferenças se existirem; e, finalmente, replica-se essa análise para os posicionamentos de estudantes das escolas com Ideb baixo. Esta comparação é feita apenas para dados de Ribeirão Preto. O outro momento diz respeito a comparações entre os posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb alto versus posicionamento de estudantes de escolas com Ideb baixo. Nesta fase são feitas mais nove análises: cinco para respostas de estudantes e quatro para respostas de pais/ responsáveis. Ao final de cada grupo de análise apresenta-se uma síntese dos resultados parciais. Um item adicional conclui fazendo a discussão teórica dos resultados.

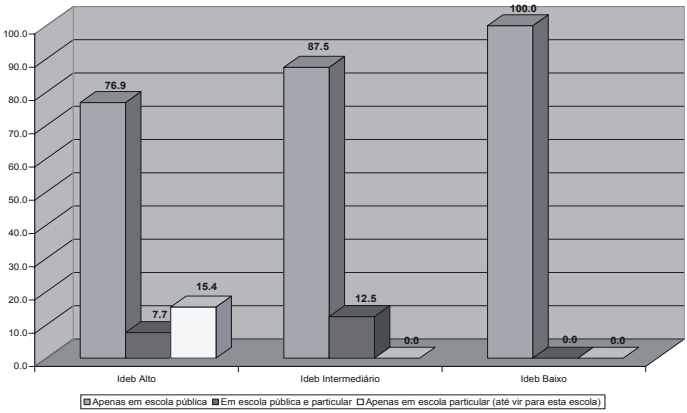
4.1 Perfil da amostra

A caracterização da amostra abrange a apresentação de seis aspectos da amostra: (1) *tipo de escola (pública ou privada)*; (2) *reprovação*; (3) *perspectiva pós-Ensino Fundamental*; (4) *respondente*; (5) *escolaridade dos pais/ responsáveis*; e (6) *renda aproximada da família*. Cabe enfatizar que esta amostra não é representativa dos municípios. É uma amostra válida para conclusões específicas das salas de aula abrangidas pelo estudo, fundamentada em análises não-paramétricas, metodologia adequada para dados de difícil acesso.

O perfil da amostra com relação ao aspecto (1), *tipo de escola* freqüentada pelos respondentes, apresenta uma grande maioria de estudantes que sempre estudarem em escolas públicas, com percentuais variando entre 76.9 a 100 %, conforme os Gráficos 1 e 2.

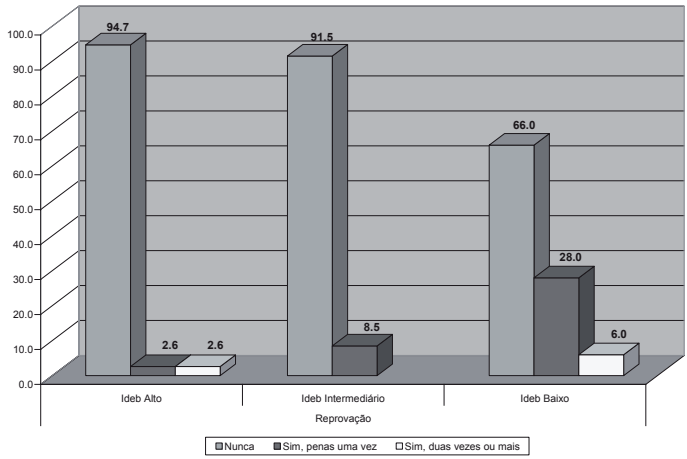


Fonte: Elaboração própria
Gráfico 1: Percentual de respondentes por tipo de escola e por Ideb em Ribeirão Preto

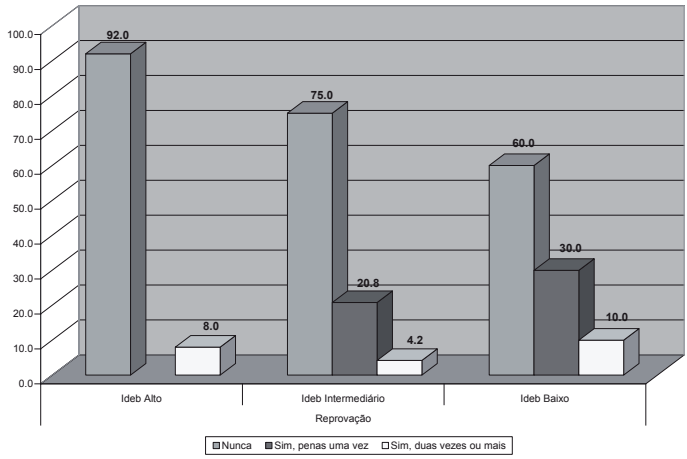


Fonte: Elaboração própria
Gráfico 2: Percentual de respondentes por tipo de escola e por Ideb em Sorocaba

Percebe-se que em escolas com Ideb alto, o índice de estudantes que já passaram por escolas particulares é um maior, em ambos os municípios.



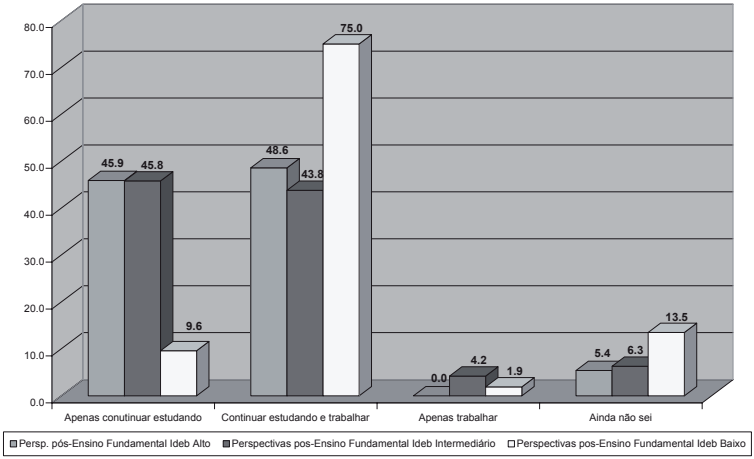
Fonte: Elaboração própria
Gráfico 3: Percentual de reprovação por Ideb em Ribeirão Preto



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 4: Percentual de reprovação por Ideb em Sorocaba

Quanto ao aspecto (2), *reprovação*, os Gráficos 3 e 4 destacam os percentuais de estudantes sem reprovação em Ribeirão Preto e Sorocaba, respectivamente. Em ambos os municípios, observa-se que quanto maior a média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ das escolas, maior o percentual de estudantes sem reprovação. Isso ocorre devido à construção do Ideb considerar, entre outras variáveis, a taxa de reprovação escolar, conforme discutido na seção 3.3.3.

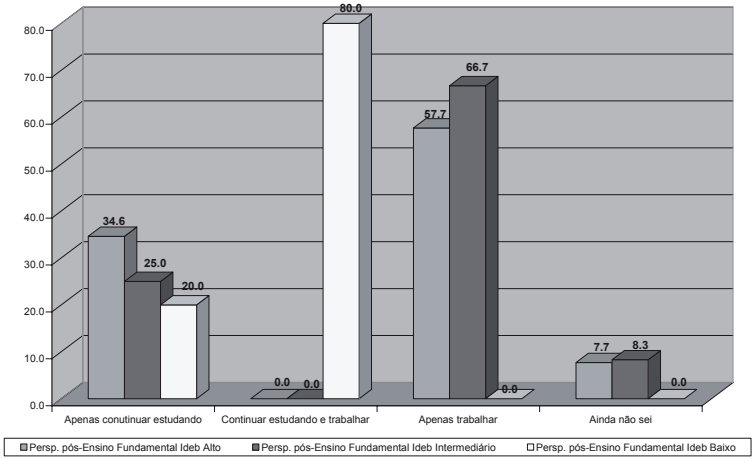
Quanto ao aspecto (3), *perspectiva pós-Ensino Fundamental*, chamou a atenção o grande percentual de estudantes que pretende *Continuar estudando e trabalhar* ou *Apenas trabalhar*. Para todos os perfis de Ideb, observou-se essa tendência, especialmente nas escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa, em que esse percentual variou de 75 a 80% dos respondentes, conforme destacado nos Gráficos 5 e 6, respectivamente referentes a Ribeirão Preto e Sorocaba.



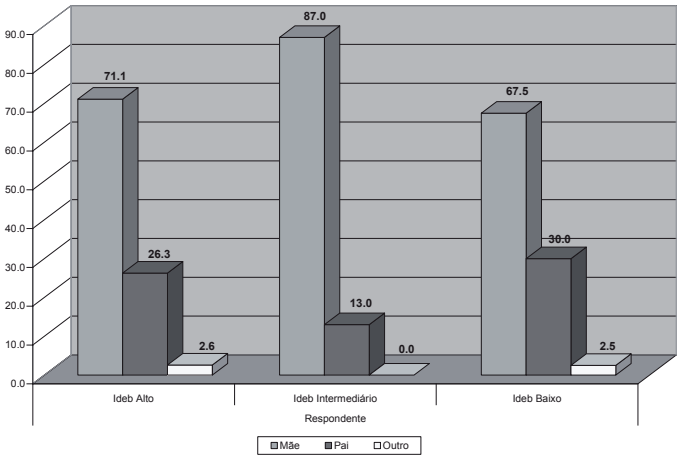
Fonte: Elaboração própria
Gráfico 5: Percentual de perspectivas pós-Ensino Fundamental por Ideb em Ribeirão Preto

Outro fato que merece destaque é o grande percentual de estudantes das escolas de Sorocaba que declararam pretender *Apenas trabalhar* após o término do Ensino Fundamental. 57,7 % (cinqüenta e sete vírgula sete por cento) dos estudantes da escola com Ideb alto e 66,7 % (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos estudantes

da escola de Ideb intermediário declararam desejar *Apenas trabalhar* após o Ensino Fundamental.

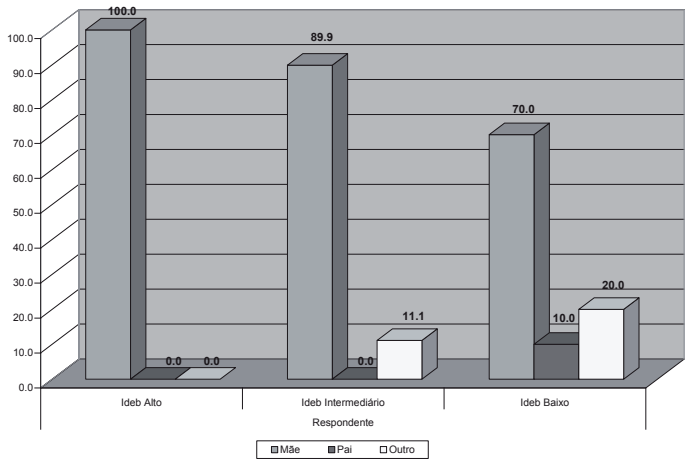


Fonte: Elaboração própria
Gráfico 6: Percentual de perspectivas pós-Ensino Fundamental por Ideb em Sorocaba



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 7: Respondente por Ideb em Ribeirão Preto

O aspecto (4), *respondente*, apresentou freqüência significativamente maior de interação com as mães do que os pais, conforme os Gráficos 7 e 8. O menor percentual de mães respondentes 67,5 % (sessenta e sete vírgula cinco por cento) foi observado em escolas com menor média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$. Em média, o percentual de mães respondentes é de cera de 80%, mas há um caso em que 100% das respondentes foram mães.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 8: Respondente por Ideb em Sorocaba

Com relação ao aspecto (5), *escolaridade dos pais/ responsáveis*, a amostra é composta por pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa com baixo percentual com nível superior. Além disso, apesar de em todos os tipos de Ideb se observar várias escolaridades, a maior concentração gira em torno do Nível Médio, com cerca de 40 a 50% dos casos em cada tipo de Ideb. Também merecem destaque os percentuais observados na escola com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta em Sorocaba, em que se observa grande heterogeneidade de escolaridades, tanto para os respondentes quanto para os parceiros e ainda os altos percentuais de Ensino Fundamental incompleto observados nas escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa. Os dados são apresentados nos APÊNDICES C e D.

Quanto ao último aspecto analisado (6), *renda aproximada da família*, percebe-se na amostra analisada que a renda das famílias de escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa são menores comparadas às rendas das famílias de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e intermediária, como apresentado no APÊNDICE E.

4.2 Análise entre escolas com mesma média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 1 a qual sustenta que "Escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ semelhantes se posicionam de modo diferente quanto a três dimensões do estudo: (1) *participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes*; (2) *conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar*; e (3) *dedicação às atividades escolares*". Esta hipótese de diferença de comportamento está fundamentada na tese defendida por vários trabalhos de cada unidade escolar possui características próprias.

Para verificar esta proposição aplicou-se o teste estatístico não-paramétrico de Mann-Whitney bilateral para duas amostras independentes. O teste foi aplicado a seis escolas de Ribeirão Preto, analisadas duas a duas, tomando dados de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ semelhantes. Comparou-se as duas escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta, as duas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária e as duas escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa. Para cada análise são apresentadas duas hipóteses de pesquisa, H_0 (hipótese a ser testada) e H_1 (hipótese alternativa). Nesta fase da análise, as escolas são nomeadas de 1 a 6, sendo 1 e 2 escolas com Ideb alto, 3 e 4 escolas com Ideb intermediário e 5 e 6 escolas com Ideb baixo.

Para escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta a hipótese a ser testada tem como hipótese H_0 a afirmativa "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes" e como hipótese alternativa H_1 a afirmativa "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e posicionam de modo <u>diferente</u> quanto à participação dos pais/ responsáveis na

vida escolar dos estudantes". Os resultados do teste não-paramétrico de Mann-Whitney bilateral é apresentado na Figura 3.

Test Statistics[b]

	Meus pais/responsáveis me parabenizam quando faço atividades escolares	Meus p/r se esforçam para me dar condições de me desenvolver nos estudos	Meus p/r me liberam de tarefas domésticas quando tenho que fazer tarefas da escola	Meus p/r colocam minha educação como prioridade da família	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre meu desempenho escolar
Mann-Whitney U	127,000	150,500	155,000	131,500	139,500
Wilcoxon W	427,000	450,500	260,000	407,500	439,500
Z	-1,279	-,668	-,221	-1,119	-,595
Asymp. Sig. (2-tailed)	,201	,504	,825	,263	,552
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,223[a]	,601[a]	,865[a]	,360[a]	,604[a]

	Meus p/r participam das reuniões de pais na escola	Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação	Meus p/r participam das festas da escola	Meus pais/responsáveis têm tempo para conversar comigo sobre a escola
Mann-Whitney U	94,000	108,000	104,000	100,500
Wilcoxon W	394,000	408,000	209,000	400,500
Z	-2,395	-2,106	-1,874	-1,863
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017	,035	,061	,062
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,025[a]	,071[a]	,077[a]	,077[a]

a. Not corrected for ties.

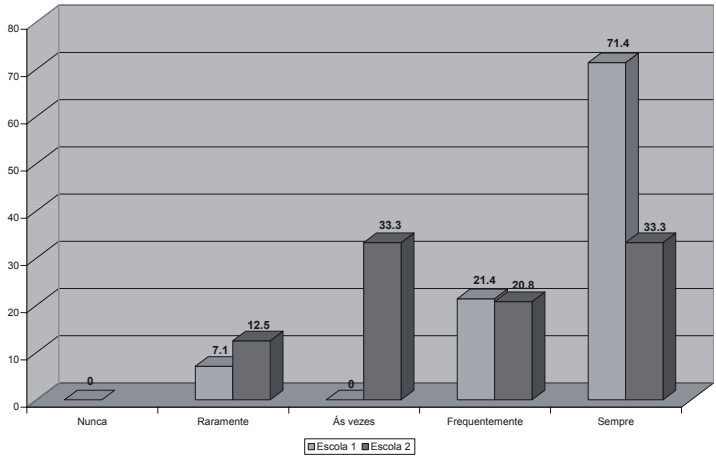
b. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 1 e 2 - Ideb Alto em Ribeirão Preto)

Fonte: adaptação da saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 3: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes

Conforme destacado na Figura 3, apenas a afirmativa 'Meus pais/ responsáveis participam das reuniões de pais na escola' apresentou nível de significância (α) menor que 0,05. Isso indica que a hipótese H_0 deve ser rejeitada, aceitando-se a

hipótese H_1 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e posicionam de modo diferente quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes". Para as demais afirmativas, deve-se aceitar a hipótese H_0 de que "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo semelhante quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes". O Gráfico 9 apresenta os percentuais dos posicionamentos dos estudantes das escolas de Ideb alto (Escolas 1 e 2) para o caso em que se rejeitou H_0 e aceitou-se a hipótese de diferença de posicionamentos, H_1.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 9: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes das duas escolas com Ideb alto que participam da reunião de pais na escola

Nota-se que a distribuição dos posicionamentos dos respondentes é diferente, conforme o teste de Mann-Whitney indicou. Segundo 71, 4 % dos estudantes da escola 1, os pais/ responsáveis *Sempre* participam de suas vidas escolares, enquanto que na escola 2, os estudantes se posicionaram entre *Às vezes* (33.3 %), *Freqüentemente* (20,8 %) e para a resposta *Sempre* apenas (33,3 %). Entretanto, das nove afirmativas analisadas, oito apresentaram posicionamentos dos respondentes semelhantes.

O teste para estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária, apresentado na Figura 4, seguiu a mesma técnica e testou a hipótese H_0 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo semelhante quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes". A hipótese alternativa H_1 é que "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo diferente quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes".

Test Statistics[a]

	Meus pais/responsáveis me parabenizam quando faço atividades escolares	Meus p/r se esforçam para me dar condições de me desenvolver nos estudos	Meus p/r me liberam de tarefas domésticas quando tenho que fazer tarefas da escola	Meus p/r colocam minha educação como prioridade da família	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre meu desempenho escolar
Mann-Whitney U	244,000	229,000	262,500	258,500	241,000
Wilcoxon W	544,000	529,000	562,500	558,500	541,000
Z	-,946	-1,307	-,590	-,715	-1,043
Asymp. Sig. (2-tailed)	,344	,191	,555	,475	,297

	Meus p/r participam das reuniões de pais na escola	Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação	Meus p/r participam das festas da escola	Meus pais/responsáveis têm tempo para conversar comigo sobre a escola
Mann-Whitney U	150,000	202,000	174,500	250,500
Wilcoxon W	450,000	478,000	450,500	550,500
Z	-3,029	-1,956	-2,254	-,812
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,051	,024	,417

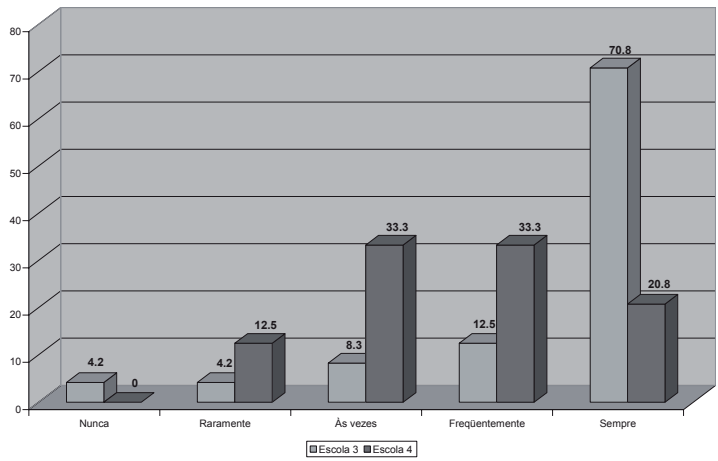
a. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 3 e 4 - Ideb Intermediário em Ribeirão Preto)

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, verão 17.0

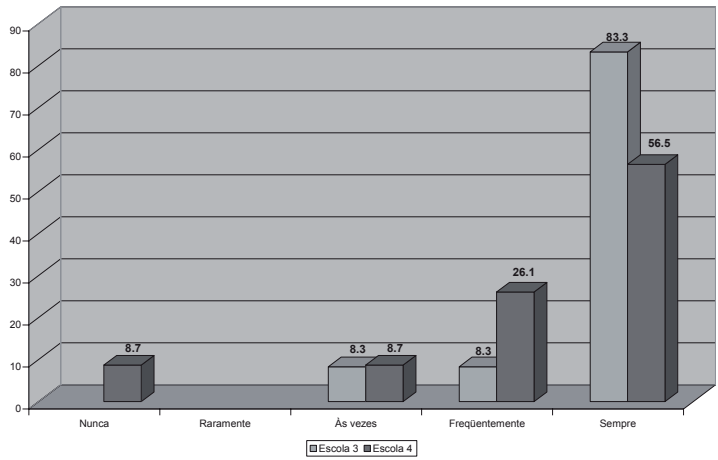
Figura 4: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes

O resultado apontou que a hipótese H_0 deve ser rejeitada em três das nove afirmativas. Os estudantes apresentaram posicionamento diferente para as afirmativas: 'Meus pais/ responsáveis participam das reuniões de pais na escola'; 'Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação'; e 'Meus pais/ responsáveis participam das festas da escola'.

O Gráfico 10 apresenta a distribuição percentual do posicionamento dos estudantes das escolas com Ideb intermediário (escolas 3 e 4) para a afirmativa 'Meus pais/ responsáveis participam das reuniões de pais na escola'. O posicionamento de 70,8 % dos estudantes da escola 3 é que seus pais/ responsáveis ser posicionam como *Sempre* participam das reuniões de pais, enquanto apenas 20,8 % dos estudantes da escola 4 se posicionam dessa forma. Nota-se que na escola 4, os posicionamentos são distribuídos entre *Às vezes* (33,3 %) e *Freqüentemente* (33,3 %) sem apresentarem uma maioria isolada.



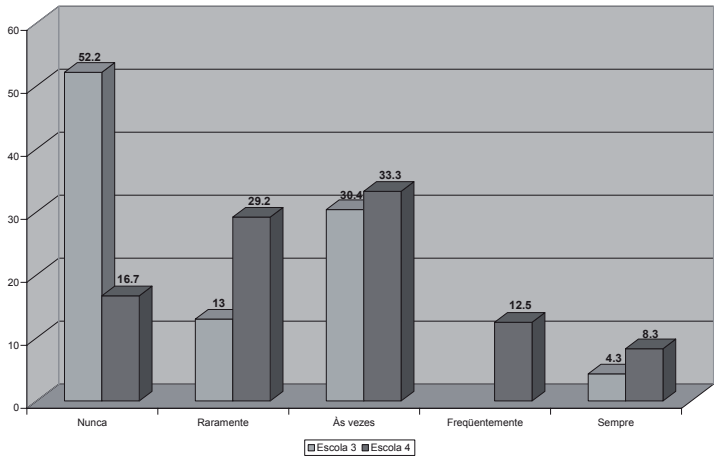
Fonte: Elaboração própria
Gráfico 10: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que participam da reunião de pais na escola



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 11: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que pedem para seus filhos(as) estudarem com dedicação

O Gráfico 11 apresenta o percentual dos posicionamentos dos estudantes de escolas com Ideb intermediário para a afirmativa 'Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação'.

Finalmente, o Gráfico 12 apresenta o posicionamento dos estudantes de escolas com Ideb intermediário perante a terceira afirmativa que apresentou posicionamentos diferentes: 'Meus pais/ responsáveis participam das festas da escola'. Para esta afirmativa, o posicionamento dos estudantes da escola 3 evidenciou que seus pais/ responsáveis freqüentam as festas na escola com freqüência menor, comparados ao posicionamento dos estudantes da escola 4.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 12: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb intermediário que participam da reunião de pais na escola

O teste da dimensão (1) para estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa tem como hipótese H_0 a afirmativa "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes" e hipótese alternativa H_1 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com menor média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ se posicionam de modo <u>diferente</u> quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes".

Os resultados são apresentados na Figura 5 e indicaram que a hipótese H_0 deve ser aceita para todas as afirmativas, ou seja, não há diferença entre o posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com Ideb baixo quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes.

Test Statistics[a]

	Meus pais/responsáveis me parabenizam quando faço atividades escolares	Meus p/r se esforçam para me dar condições de me desenvolver nos estudos	Meus p/r me liberam de tarefas domésticas quando tenho que fazer tarefas da escola	Meus p/r colocam minha educação como prioridade da família	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre meu desempenho escolar
Mann-Whitney U	248,500	330,500	295,000	213,000	321,000
Wilcoxon W	548,500	630,500	701,000	489,000	597,000
Z	-1,685	-,115	-,548	-1,727	-,020
Asymp. Sig. (2-tailed)	,092	,909	,583	,084	,984

	Meus p/r participam das reuniões de pais na escola	Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação	Meus p/r participam das festas da escola	Meus pais/responsáveis têm tempo para conversar comigo sobre a escola
Mann-Whitney U	299,000	333,500	283,500	299,500
Wilcoxon W	705,000	633,500	689,500	599,500
Z	-,455	-,051	-,989	-,697
Asymp. Sig. (2-tailed)	,649	,960	,323	,486

a. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 5 e 6 - Ideb baixo em Ribeirão Preto)

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, verão 17.0

Figura 5: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes

A análise da dimensão (2), *conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar*, em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta tem como hipótese H_0 a afirmativa "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar" e hipótese alternativa H_1 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo <u>diferente</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar".

Test Statistics[b]

	Meus p/r procuram saber se meus professores trabalham com dedicação	Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito	Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola	Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre os problemas da escola	Meus p/r procuram saber sobre as coisas boas que a escola me oferece
Mann-Whitney U	148,500	139,500	91,500	66,000	142,000	138,000
Wilcoxon W	448,500	439,500	391,500	366,000	442,000	438,000
Z	-,605	-,888	-2,377	-3,166	-,815	-,961
Asymp. Sig. (2-tailed)	,545	,374	,017	,002	,415	,336
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,560[a]	,393[a]	,019[a]	,001[a]	,445[a]	,377[a]

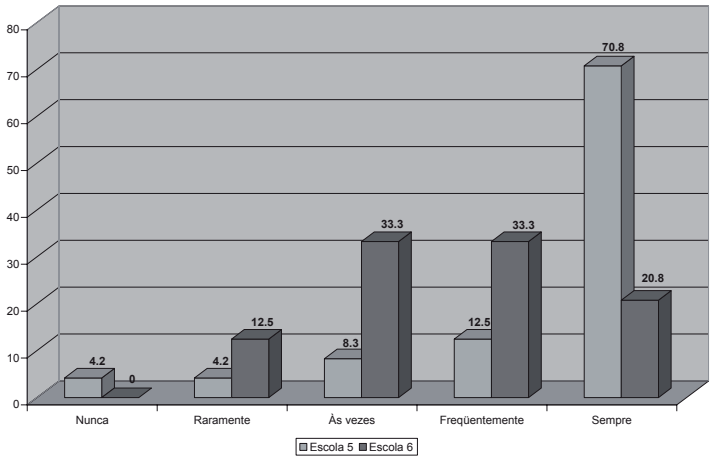
a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 1 e 2 – Ideb alto Ribeirão Preto)

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, verão 17.0

Figura 6: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis sobre a realidade escolar

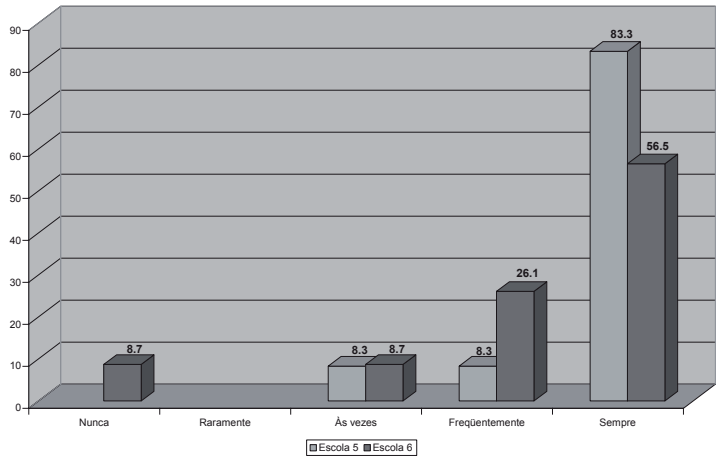
Os resultados apontaram que a hipótese H_0 deve rejeitada para as afirmativas: 'Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola' e 'Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola', ou seja, nestes dois casos houve diferença nos posicionamentos dos estudantes, conforme apresentado na Figura 6.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 13: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que acompanham a atuação da direção da escola

Por meio do Gráfico 13 percebe-se que o posicionamento dos estudantes da escola 5 indica que seus pais/ responsáveis acompanham a atuação da direção da escola com freqüência maior (70,8 %) do que os pais/ responsáveis dos estudantes da escola 6 (20,8 %).

Quanto à afirmativa que trata sobre o interesse dos pais/ responsáveis nos projetos educacionais da escola, a análise do Gráfico 14 evidencia que os estudantes respondentes da amostra da escola 5 apresentaram posicionamento que seus pais/ responsáveis acompanham com maior freqüência (83,3 %) aos projetos educacionais da escola do que os estudantes da escola 6 (56,5 %) . Entretanto, chama atenção a alta freqüência de estudantes que percebem o interesse de seus pais/ responsáveis por projetos educacionais. Apenas para 8,7 % dos estudantes da escola 6 seus pais/ responsáveis *Nunca* se interessaram por projetos educacionais.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 14: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que se interessam por projetos educacionais da escola

Os testes para a dimensão (2) em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediário tem como hipótese H_0 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar" e hipótese alternativa H_1 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo <u>diferente</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar". Os resultados apontaram que a hipótese H_0 deve ser aceita para todas as afirmativas, conforme apresenta a Figura 7.

Test Statistics[a]

	Meus p/r procuram saber se meus professores trabalham com dedicação	Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito	Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola	Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre os problemas da escola	Meus p/r procuram saber sobre as coisas boas que a escola me oferece
Mann-Whitney U	275,500	252,500	251,000	262,000	251,500	269,000
Wilcoxon W	575,500	528,500	551,000	538,000	551,500	569,000
Z	-,011	-,515	-,295	-,306	-,781	-,416
Asymp. Sig. (2-tailed)	,991	,607	,768	,760	,435	,678

a. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 3 e 4 – Ideb intermediário Ribeirão Preto)
Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0
Figura 7: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar

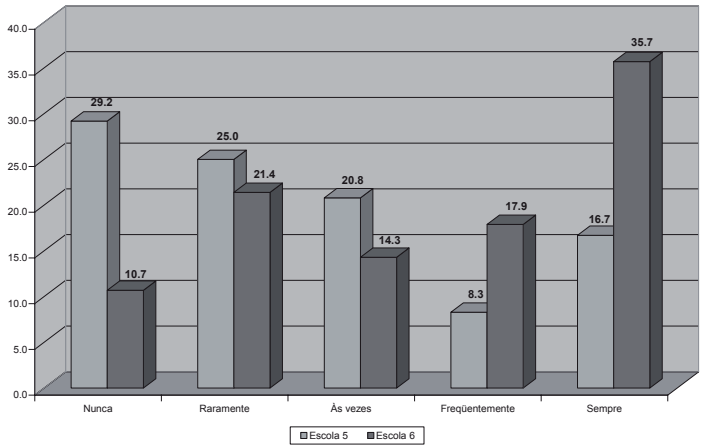
Os testes para a dimensão (2) em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa têm como hipótese H_0 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar" e hipótese alternativa H_1 "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de modo <u>diferente</u> quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar". Os resultados apontaram que a hipótese H_0 deve ser rejeitada apenas para a afirmativa 'Meus pais/ responsáveis perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito', conforme é destacado na Figura 8. Por meio do Gráfico 15 é possível identificar uma sutil diferença entre os posicionamentos dos estudantes das escolas 5 e 6.

Test Statistics[a]

	Meus p/r procuram saber se meus professores trabalham com dedicação	Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito	Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola	Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre os problemas da escola	Meus p/r procuram saber sobre as coisas boas que a escola me oferece
Mann-Whitney U	304,500	224,500	272,000	297,500	303,500	323,000
Wilcoxon W	682,500	524,500	572,000	703,500	603,500	623,000
Z	-,383	-2,096	-,795	-,723	-,617	-,020
Asymp. Sig. (2-tailed)	,702	,036	,427	,470	,537	,984

a. Grouping Variable: Num.Escola (Escolas 5 e 6 – Ideb intermediário Ribeirão Preto)
Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0
Figura 8: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa quanto ao conhecimento de pais/ responsáveis da realidade escolar

Nota-se que o posicionamento dos estudantes da escola 5 apresenta menor freqüência de preocupação dos pais/ responsáveis.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 15: Percentual de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo que se interessam sobre o tratamento dado aos filhos(as) por pessoas da escola

Os testes da Proposição 1 para a dimensão (3), *dedicação às atividades escolares*, em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta têm como hipótese H_0 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo diferente quanto à dedicação às atividades escolares" e hipótese alternativa H_1 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se posicionam de modo semelhante quanto à dedicação às atividades escolares". Os resultados apontaram que a hipótese H_0 deve ser rejeitada para todas as afirmativas, conforme apresenta a Figura 9.

Test Statistics[b]

	Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe	Gosto de assistir às aulas	Estudo além do período de provas	Tiro minhas dúvidas com o professor	Entendo as matérias que os professores explicam	Sinto que para entender as matérias, tenho que me esforçar mais que meus colegas
Mann-Whitney U	128,000	104,500	93,000	134,000	151,500	146,000
Wilcoxon W	428,000	404,500	393,000	239,000	256,500	446,000
Z	-1,275	-2,028	-2,345	-1,096	-,541	-,685
Asymp. Sig. (2-tailed)	,202	,043	,019	,273	,589	,494
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,235[a]	,054[a]	,023[a]	,315[a]	,622[a]	,520[a]

a. Not corrected for ties.

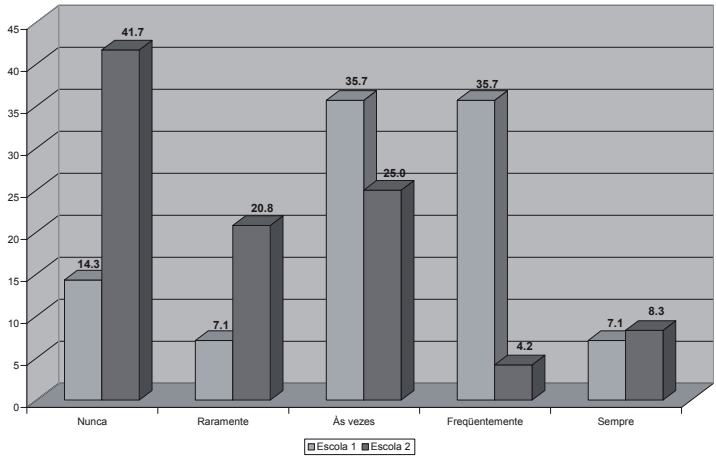
b. Grouping Variable: Num.Escola (1 e 2) – Escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 9: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta quanto à dedicação às atividades escolares

Percebe-se que os posicionamentos dos estudantes das escolas com Ideb alto (escolas 1 e 2) diferem quanto a estudar além do período de provas. De modo geral, os estudantes da escola 1 estudam com mais freqüência além do período de provas, com 35.7 % se afirmando estudar *Freqüentemente* após o período de provas, contra

apenas 4,2 % dos estudantes da escola 2. Os dados mostram que esta prática não está consolidada.



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 16: Percentual de estudantes de escolas com Ideb alto que estudam além do período de provas

Os testes da Proposição 1 para a dimensão (3) em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária tem como hipótese H_0 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo <u>diferente</u> quanto à dedicação às atividades escolares" e hipótese alternativa H_1 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ intermediária se posicionam de modo <u>semelhante</u> quanto à dedicação às atividades escolares". Os resultados, Figura 10, apontaram que a hipótese H_0 deve ser rejeitada para todas as afirmativas.

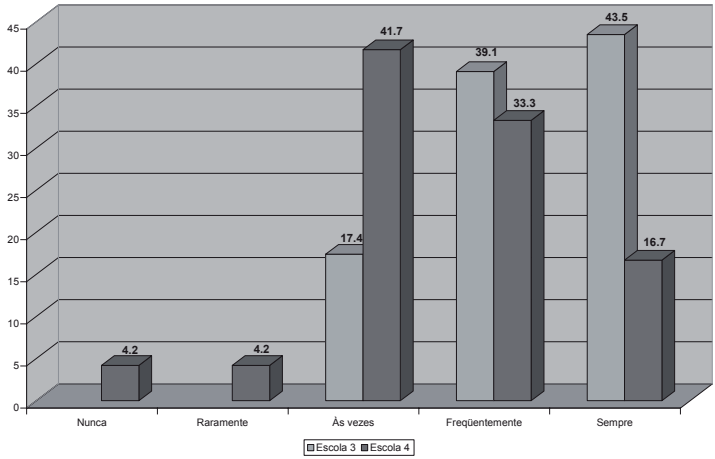
Test Statistics[a]

	Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe	Gosto de assistir às aulas	Estudo além do período de provas	Tiro minhas dúvidas com o professor	Entendo as matérias que os professores explicam	Sinto que para entender as matérias, tenho que me esforçar mais que meus colegas
Mann-Whitney U	160,000	207,500	258,500	253,000	239,000	266,500
Wilcoxon W	460,000	507,500	558,500	553,000	539,000	566,500
Z	-2,602	-1,757	-,383	-,754	-,831	-,465
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009	,079	,702	,451	,406	,642

a. Grouping Variable: Num.Escola (3 e 4) – Escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ intermediária

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 10: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ intermediária quanto à dedicação às atividades escolares



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 17: Percentual de estudantes de escolas com Ideb intermediário que declararam gostar de fazer as tarefas de casa e de classe

Nota-se que os estudantes da escola 3 se posicionam de modo mais favorável a *Sempre* gostar de fazer as tarefas (43,5 %), contra apenas 16,7 % da escola 4.

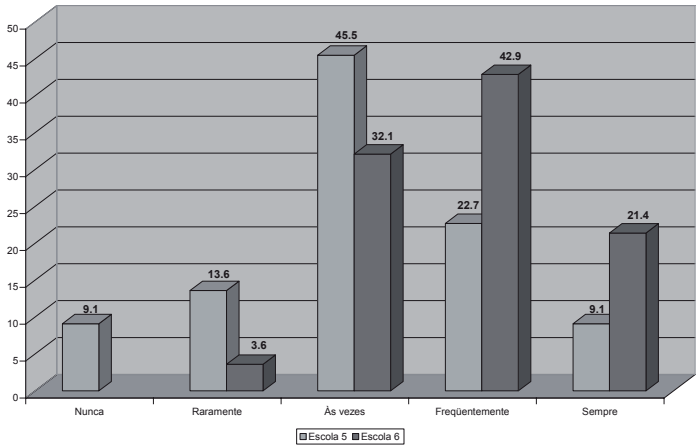
Finalmente, os testes da Proposição 1 para a dimensão (3) em escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa têm como hipótese H_0 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de modo diferente quanto à dedicação às atividades escolares" e hipótese alternativa H_1 "estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de modo semelhante quanto à dedicação às atividades escolares". Os resultados apontaram que a hipótese H_0 deve ser rejeitada apenas para a afirmativa "entendo as matérias que os professores explicam, conforme se apresenta na Figura 11.

Test Statistics[a]

	Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe	Gosto de assistir às aulas	Estudo além do período de provas	Tiro minhas dúvidas com o professor	Entendo as matérias que os professores explicam	Sinto que para entender as matérias, tenho que me esforçar mais que meus colegas
Mann-Whitney U	332,000	276,500	295,000	281,000	186,500	300,000
Wilcoxon W	632,000	654,500	673,000	581,000	439,500	625,000
Z	-,077	-,935	-,564	-,852	-2,501	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,939	,350	,573	,394	,012	1,000

a. Grouping Variable: Num.Escola (5 e 6) – Escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa
Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0
Figura 11: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa quanto à dedicação às atividades escolares

O Gráfico 18 apresenta o posicionamento dos estudantes das duas escolas com Ideb baixo para a afirmativa que apresentou diferença. Os dados mostram que os estudantes da escola 5 entendem as explicações dos professores com freqüência menor



Fonte: Elaboração própria
Gráfico 18: Percentual de estudantes de escolas com Ideb baixo que declararam entender as explicações dos professores

O Quadro 13 apresenta a síntese dos testes de Mann-Whitney realizados para verificar o posicionamento dos estudantes quanto ao que determina a Proposição de pesquisa 1 *Estudantes de escolas com mesma média de Ideb*$_{(2005;\ 2007)}$ *se posicionam de modo diferente*. Os posicionamentos foram analisados para três dimensões: (1) *participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes*; (2) *conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar*; (3) *dedicação às atividades escolares*".

	Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes Dimensão (1)									Conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar Dimensão (2)						Dedicação às atividades escolares Dimensão (3)					
Ideb Alto									x					x	x						X
Ideb Intermediário							x	x	x												X
Ideb Baixo															x						X
Legenda:																					
Aceita-se H_0 - Não há diferença estatística no posicionamento dos estudantes																					
x Rejeita-se H_0 - Há diferença estatística no posicionamento dos estudantes																					

Fonte: elaboração própria
Quadro 13: Resumo dos Testes de Mann-Whitney para identificar diferenças nas dimensões analisadas

Observou-se que a maioria dos posicionamentos dos estudantes foi semelhante. Este resultado pode indicar certa semelhança de culturas dos escolares e seus pais/ responsáveis de escolas com Ideb semelhantes.

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes
Dimensão (1)</td><td colspan="2">Conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar
Dimensão (2)</td><td>Dedicação às atividades escolares
Dimensão (3)</td></tr>
<tr><td>Ideb Alto</td><td colspan="3">Meus p/r participam das reuniões de pais na escola</td><td>Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola</td><td>Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola</td><td>Estudo além do período de provas</td></tr>
<tr><td>Ideb Intermediário</td><td>Meus p/r participam das reuniões de pais na escola</td><td>Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação</td><td>Meus p/r participam das festas da escola</td><td colspan="2"></td><td>Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe</td></tr>
<tr><td>Ideb Baixo</td><td colspan="3"></td><td colspan="2">Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito</td><td>Entendo as matérias que os professores explicam</td></tr>
</table>

Fonte: elaboração própria

Quadro 14: Afirmativas que apresentaram diferenças entre posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb semelhantes

O Quadro 14 apresenta as afirmativas em que houve diferenças entre os posicionamentos dos estudantes. Dessa forma, a Proposição de pesquisa 1 é negada, já que mesmo cada unidade escolar apresentando suas próprias particularidades, observou-se que os estudantes de escolas com índices de Ideb semelhantes, de modo geral, posicionam-se de forma semelhante. As análises subseqüentes comparam o posicionamento ente pais/ responsáveis e estudantes de escolas de diferentes índices de Ideb.

4.3 Análise entre escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa

A comparação entre escolas com índices de Ideb diferentes é feita por meio do teste estatístico não-paramétrico de Mann-Whitney. Verifica-se o posicionamento de pais/ responsáveis e/ou estudantes para todas as dimensões adotadas para o estudo. Em cada caso, destaca-se a Proposição de pesquisa a que se refere à análise e as hipóteses H_0 e H_1 a serem testadas.

4.4 Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 2 que sustenta que "Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta participam da vida escolar dos estudantes com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

Para verificar esta proposição aplicou-se o teste estatístico não-paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes. A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta participam da vida escolar dos estudantes com freqüência <u>semelhante</u> dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta participam da vida escolar dos filhos com freqüência <u>diferente</u> aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". Os resultados são apresentados na Figura 12.

Município		Meus pais/ responsáveis me parabenizam quando faço atividades escolares	Meus p/r se esforçam para me dar condições de me desenvolver nos estudos	Meus p/r me liberam de tarefas domésticas quando tenho que fazer tarefas da escola
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	793,500	848,500	813,500
	Wilcoxon W	2171,500	2226,500	2139,500
	Z	-1,646	-1,344	-1,214
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,100	,179	,225
Sorocaba	Mann-Whitney U	128,000	126,000	92,000
	Wilcoxon W	183,000	181,000	392,000
	Z	-,074	-,295	-1,280
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,941	,768	,201
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,958[a]	,903[a]	,304[a]

Município		Meus p/r colocam minha educação como prioridade da família	Meus pais/ responsáveis procuram saber sobre meu desempenho escolar	Meus p/r participam das reuniões de pais na escola
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	778,000	740,000	817,000
	Wilcoxon W	1954,000	2066,000	2143,000
	Z	-1,127	-1,851	-1,325
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,260	,064	,185
Sorocaba	Mann-Whitney U	117,000	99,000	104,500
	Wilcoxon W	162,000	154,000	159,500
	Z	,000	-1,282	-1,003
	Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,200	,316
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000[a]	,286[a]	,374[a]

Município		Meus pais/ responsáveis me pedem para estudar com dedicação	Meus p/r participam das festas da escola	Meus pais/ responsáveis têm tempo para conversar comigo sobre a escola
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	916,000	842,000	779,500
	Wilcoxon W	2294,000	2220,000	2157,500
	Z	-,663	-1,027	-1,585
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,508	,304	,113
Sorocaba	Mann-Whitney U	115,000	72,000	102,000
	Wilcoxon W	170,000	127,000	147,000
	Z	-,731	-2,008	-,594
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,465	,045	,553
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,614[a]	,054[a]	,590[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb (Alto e baixo)

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 12: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes

Em todas as afirmativas analisadas, em ambos os municípios, aceitou-se a hipótese H_0 de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta participam da vida escolar dos filhos com freqüência semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa."

4.5 Análise do conhecimento dos pais/ responsáveis sobre a realidade escolar

A Proposição de pesquisa 3 sustenta que "Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta conhecem a realidade escolar com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta conhecem a realidade escolar com freqüência semelhante

comparados aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ alta conhecem a realidade escolar com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005; 2007)}$ baixa". Os resultados são apresentados na Figura 13.

Município		Meus p/r procuram saber se meus professores trabalham com dedicação	Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito	Meus pais/ responsáveis acompanham a atuação da direção da escola
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	866,000	932,500	932,000
	Wilcoxon W	2192,000	1673,500	1673,000
	Z	-,876	-,465	-,155
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,381	,642	,877
Sorocaba	Mann-Whitney U	95,500	111,000	102,000
	Wilcoxon W	150,500	166,000	157,000
	Z	-1,263	-,690	-1,029
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,207	,490	,303
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,227[a]	,520[a]	,337[a]
Município		Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola	Meus pais/ responsáveis procuram saber sobre os problemas da escola	Meus p/r procuram saber sobre as coisas boas que a escola me oferece
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	952,500	846,000	951,500
	Wilcoxon W	1693,500	1587,000	1692,500
	Z	-,297	-1,191	-,155
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,767	,234	,877

Sorocaba	Mann-Whitney U	110,500	109,500	119,500
	Wilcoxon W	435,500	460,500	470,500
	Z	-,082	-,753	-,405
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,935	,451	,686
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,939[a]	,475[a]	,715[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb (Alto e baixo)

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 13: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto ao conhecimento dos pais/ responsáveis sobre a realidade escolar

Para todas as afirmativas, em ambos os municípios, aceitou-se a hipótese H_0 de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta conhecem a realidade escolar com freqüência semelhante comparados aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

4.6 Análise da dedicação dos estudantes às atividades escolares

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 4, a qual sustenta que "Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se dedicam às atividades escolares com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese H_0 é de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se dedicam às atividades escolares com freqüência semelhante aos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se dedicam às atividades escolares com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A Figura 14 apresenta os resultados do teste aplicado.

Para todas as afirmativas, em ambos os municípios, aceitou-se a hipótese H_0 de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta se dedicam às atividades escolares com freqüência semelhante aos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

Município		Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe	Gosto de assistir às aulas	Estudo além do período de provas
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	957,000	919,000	818,500
	Wilcoxon W	1698,000	2245,000	1559,500
	Z	-,264	-,434	-1,284
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,792	,664	,199
Sorocaba	Mann-Whitney U	102,000	120,500	114,500
	Wilcoxon W	157,000	175,500	169,500
	Z	-1,029	-,354	-,561
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,303	,723	,575
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,337[a]	,741[a]	,590[a]
Município		Tiro minhas dúvidas com o professor	Entendo as matérias que os professores explicam	Sinto que para entender as matérias, tenho que me esforçar mais que meus colegas
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	840,000	902,500	807,000
	Wilcoxon W	2166,000	2177,500	1548,000
	Z	-1,128	-,425	-1,105
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,259	,671	,269
Sorocaba	Mann-Whitney U	120,000	101,500	119,000
	Wilcoxon W	175,000	452,500	470,000
	Z	-,374	-1,074	-,410
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,708	,283	,682
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,741[a]	,320[a]	,715[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb (Alto e baixo)

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 14: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto à dedicação de estudantes às atividades escolares

4.7 Análise do ambiente familiar

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 5, que sustenta que "Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e estudantes de escolas com

média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de forma diferente quanto ao ambiente familiar".

A hipótese H_0 é de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta vivenciam ambiente familiar semelhante ao ambiente familiar vivenciado por estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é de que "estudantes das escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta vivenciam ambiente familiar diferente do ambiente familiar vivenciado por estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa", conforme apresentado na Figura 15.

Município		Meus p/r se importam com a família	Na minha família há muitas brigas	Meus pais/ responsáveis me dão carinho
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	888,500	952,500	957,000
	Wilcoxon W	2113,500	1693,500	2335,000
	Z	-,539	-,304	-,348
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,590	,761	,728
Sorocaba	Mann-Whitney U	110,000	119,000	103,500
	Wilcoxon W	461,000	470,000	158,500
	Z	-1,297	-,417	-1,097
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,195	,677	,272
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,497[a]	,715[a]	,355[a]

Município		Sinto que posso contar com o apoio dos meus p/r quando tenho algum problema	Converso sobre minha vida com meus pais/ responsáveis	O convívio com meus pais/ responsáveis é muito bom	Gosto do jeito que meus p/r tratam um ao outro
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	875,500	875,000	939,000	750,000
	Wilcoxon W	2253,500	2201,000	1680,000	1416,000
	Z	-1,152	-,807	-,301	-1,643
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,249	,420	,763	,100

Sorocaba	Mann-Whitney U	129,500	103,000	101,000	113,000
	Wilcoxon W	184,500	158,000	156,000	464,000
	Z	-,020	-,999	-1,227	-,691
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,984	,318	,220	,490
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,986[a]	,355[a]	,320[a]	,566[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 15: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto ao ambiente familiar

Para todas as afirmativas, em ambos os municípios, aceitou-se a hipótese H_0 de que "estudantes das escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta vivenciam ambiente familiar semelhante ao ambiente familiar vivenciado por estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

4.8 Análise do contato com estímulo ao gosto pelo estudo - estudantes

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 6, a qual sustenta que "Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese H_0 é de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações que estimulam o gosto pelo estudo com freqüência semelhante aos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

A hipótese alternativa H_1 é de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações que estimulam o gosto pelo estudo com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa", apresentado na Figura 16. Para todas as afirmativas, em ambos os municípios, aceitou-se a hipótese H_0 de que "estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações que estimulam o gosto pelo

estudo com freqüência semelhante aos estudantes de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

Município		Tenho contato com pessoas que valorizam bastante o estudo	Pessoas que eu gosto me fazem dar mais atenção ao estudo	Alguém próximo a mim conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc.
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	847,000	813,000	743,000
	Wilcoxon W	2122,000	1554,000	1484,000
	Z	-,703	-1,386	-1,917
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,482	,166	,055
Sorocaba	Mann-Whitney U	125,000	124,000	93,500
	Wilcoxon W	476,000	179,000	148,500
	Z	-,190	-,248	-1,365
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,849	,804	,172
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,876[a]	,849[a]	,201[a]
Município		**Pessoas da escola me fazem ter prazer em estudar**	**Atitudes dos meus p/r me fazem gostar do estudo**	**Programas de TV que eu gosto me fazem querer estudar para ter conhecimento**
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	896,000	695,000	824,000
	Wilcoxon W	1637,000	1361,000	1565,000
	Z	-,781	-1,594	-1,232
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,435	,111	,218
Sorocaba	Mann-Whitney U	126,000	126,500	97,000
	Wilcoxon W	477,000	181,500	142,000
	Z	-,148	-,131	-,783
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,882	,896	,434
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,903[a]	,903[a]	,469[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 16: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto aos estímulo ao gosto pelo estudo

4.9 Análise do contato com estímulo ao gosto pelo estudo - pais/ responsáveis

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 7 a qual sustenta que "Pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo com freqüência diferente aos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo com freqüência semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é de que "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa", conforme a Figura 17.

Para esta dimensão, observou-se que a hipótese H_0 de que "pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo com freqüência semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa" deve ser rejeitada para quatro itens, com dados de Ribeirão Preto, e para três itens, com dados de Sorocaba. Observou-se que apenas um item não apresentou diferença em nenhum município: "Programas de TV que eu gosto me fazem querer ter mais conhecimento".

Município		Tenho contato com pessoas que valorizam bastante o estudo	Uma pessoa que eu gosto me faz dar mais atenção ao estudo	Alguém próximo a mim conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc.
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	405,000	419,000	502,000
	Wilcoxon W	1225,000	1160,000	1322,000
	Z	-3,432	-2,115	-2,355
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,034	,019

Sorocaba	Mann-Whitney U	16,000	14,000	5,500
	Wilcoxon W	71,000	50,000	50,500
	Z	-2,649	-1,988	-3,262
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,047	,001
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,017[a]	,065[a]	,001[a]
Município		Pessoas da escola me fazem querer ter mais e mais conhecimento	Atitudes do meu filho(a) me fazem perceber a importância do estudo	Programas de TV que eu gosto me fazem querer ter mais conhecimento
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	572,500	396,500	560,000
	Wilcoxon W	1392,500	1099,500	1263,000
	Z	-1,015	-3,314	-1,393
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,310	,001	,164
Sorocaba	Mann-Whitney U	6,500	28,000	19,500
	Wilcoxon W	42,500	73,000	47,500
	Z	-2,351	-1,374	-,756
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,169	,450
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,020[a]	,481[a]	,535[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb (Alto e baixo)

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 17: Teste de diferença entre o posicionamento de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto ao estímulo ao gosto pelo estudo – pais/ responsáveis

Quanto aos itens que apresentaram diferenças no posicionamento, a Figura 18 apresenta a distribuição de freqüência das citações dos respondentes quanto à afirmativa "Tenho contato com pessoas que valorizam bastante o estudo". Pode-se visualizar que, em ambos os municípios, o posicionamento de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta é de maior contato do que pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa, como destacado em círculos na Figura 18.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Raramente	1	2,1	2,8	2,8
			Às vezes	5	10,4	13,9	16,7
			Freqüentemente	12	25,0	33,3	50,0
			Sempre	18	37,5	50,0	100,0
			Total	36	75,0	100,0	
		Missing	System	12	25,0		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Freqüentemente	1	3,8	11,1	11,1
			Sempre	8	30,8	88,9	100,0
			Total	9	34,6	100,0	
		Missing	System	17	65,4		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Raramente	7	13,5	17,5	17,5
			Às vezes	17	32,7	42,5	60,0
			Freqüentemente	6	11,5	15,0	75,0
			Sempre	10	19,2	25,0	100,0
			Total	40	76,9	100,0	
		Missing	System	12	23,1		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Nunca	3	30,0	30,0	30,0
			Às vezes	2	20,0	20,0	50,0
			Freqüentemente	2	20,0	20,0	70,0
			Sempre	3	30,0	30,0	100,0
			Total	10	100,0	100,0	

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 18: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para 'contato com pessoas que valorizam o estudo'

Outro item que apresentou diferença no posicionamento, este apenas para dados de Ribeirão Preto, foi na afirmativa "Uma pessoa que eu gosto me faz dar mais atenção ao estudo", apresentado na Figura 19.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	1	2,1	3,2	3,2
			Raramente	3	6,3	9,7	12,9
			Às vezes	6	12,5	19,4	32,3
			Freqüentemente	11	22,9	35,5	67,7
			Sempre	10	20,8	32,3	100,0
			Total	31	64,6	100,0	
		Missing	System	17	35,4		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Às vezes	1	3,8	12,5	12,5
			Freqüentemente	2	7,7	25,0	37,5
			Sempre	5	19,2	62,5	100,0
			Total	8	30,8	100,0	
		Missing	System	18	69,2		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Raramente	13	25,0	34,2	34,2
			Às vezes	10	19,2	26,3	60,5
			Freqüentemente	7	13,5	18,4	78,9
			Sempre	8	15,4	21,1	100,0
			Total	38	73,1	100,0	
		Missing	System	14	26,9		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Nunca	2	20,0	25,0	25,0
			Raramente	1	10,0	12,5	37,5
			Às vezes	2	20,0	25,0	62,5
			Freqüentemente	1	10,0	12,5	75,0
			Sempre	2	20,0	25,0	100,0
			Total	8	80,0	100,0	
		Missing	System	2	20,0		
		Total		10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 19: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para 'pessoa que gosto me faz dar mais atenção ao estudo'

Um percentual significativamente maior de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta (67,8 %) se posicionou como

Freqüentemente ou *Sempre* comparados aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixo (39,5 %).

Quanto ao item "Alguém próximo a mim conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc.", apresentado na Figura 20. Nota-se que os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta vivenciam situações de contato com a arte com maior freqüência (63,9 % como *Freqüentemente* ou *Sempre* para Ribeirão Preto e 100 % para Sorocaba), do que pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa (com 35 % como *Freqüentemente* ou *Sempre* para Ribeirão Preto e 11,1 % para Sorocaba).

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	1	2,1	2,8	2,8
			Raramente	1	2,1	2,8	5,6
			Às vezes	11	22,9	30,6	36,1
			Freqüentemente	10	20,8	27,8	63,9
			Sempre	13	27,1	36,1	100,0
			Total	36	75,0	100,0	
		Missing	System	12	25,0		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Freqüentemente	2	7,7	22,2	22,2
			Sempre	7	26,9	77,8	100,0
			Total	9	34,6	100,0	
		Missing	System	17	65,4		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	2	3,8	5,0	5,0
			Raramente	7	13,5	17,5	22,5
			Às vezes	13	25,0	32,5	55,0
			Freqüentemente	12	23,1	30,0	85,0
			Sempre	6	11,5	15,0	100,0
			Total	40	76,9	100,0	
		Missing	System	12	23,1		
		Total		52	100,0		

	Sorocaba	Valid	Nunca	4	40,0	44,4	44,4
			Raramente	1	10,0	11,1	55,6
			Às vezes	3	30,0	33,3	88,9
			Sempre	1	10,0	11,1	100,0
			Total	9	90,0	100,0	
		Missing	System	1	10,0		
		Total		10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 20: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para 'conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc'.

O item "Pessoas da escola me fazem querer ter mais e mais conhecimento" apresentou diferença apenas para dados de Sorocaba. A Figura 21 apresenta a distribuição de freqüência dos posicionamentos dos respondentes.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid %	Cumulative
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	4	8,3	12,1	12,1
			Raramente	4	8,3	12,1	24,2
			Às vezes	10	20,8	30,3	54,5
			Freqüentemente	7	14,6	21,2	75,8
			Sempre	8	16,7	24,2	100,0
			Total	33	68,8	100,0	
		Missing	System	15	31,3		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Às vezes	1	3,8	16,7	16,7
			Freqüentemente	1	3,8	16,7	33,3
			Sempre	4	15,4	66,7	100,0
			Total	6	23,1	100,0	
		Missing	System	20	76,9		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Raramente	10	19,2	25,0	25,0
			Às vezes	20	38,5	50,0	75,0
			Freqüentemente	5	9,6	12,5	87,5
			Sempre	5	9,6	12,5	100,0
			Total	40	76,9	100,0	
		Missing	System	12	23,1		
		Total		52	100,0		

	Sorocaba	Valid	Nunca	4	40,0	50,0	50,0
			Às vezes	2	20,0	25,0	75,0
			Freqüentemente	1	10,0	12,5	87,5
			Sempre	1	10,0	12,5	100,0
			Total	8	80,0	100,0	
		Missing	System	2	20,0		
		Total		10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 21: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para 'escola desperta interesse por mais conhecimentos'

Nesse caso, pode-se sugerir que a aproximação da escola com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alto junto aos pais/ responsáveis é mais efetiva do que nas escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixo, o que remete à importância de a gestão escolar buscar aproximação com as famílias.

O último item a ser analisado nessa dimensão, apresentado na Figura 22, é "Atitudes do meu filho(a) me fazem perceber a importância do estudo". Apenas observou-se diferença no posicionamento para dados de Ribeirão Preto. Em Sorocaba, os posicionamentos de ambos os pais/ responsáveis foi bastante favorável à afirmativa. Os dados de Ribeirão Preto confirmam que nas escolas de Ideb alto o posicionamento favorável à afirmativa é maior do que nas escolas de Ideb baixo.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	1	2,1	2,7	2,7
			Raramente	1	2,1	2,7	5,4
			Às vezes	3	6,3	8,1	13,5
			Freqüentemente	9	18,8	24,3	37,8
			Sempre	23	47,9	62,2	100,0
			Total	37	77,1	100,0	
		Missing	System	11	22,9		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Sempre	8	30,8	100,0	100,0
		Missing	System	18	69,2		
		Total		26	100,0		

IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Nunca	1	1,9	2,7	2,7
			Raramente	2	3,8	5,4	8,1
			Às vezes	15	28,8	40,5	48,6
			Freqüentemente	9	17,3	24,3	73,0
			Sempre	10	19,2	27,0	100,0
			Total	37	71,2	100,0	
		Missing	System	15	28,8		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Às vezes	1	10,0	11,1	11,1
			Freqüentemente	1	10,0	11,1	22,2
			Sempre	7	70,0	77,8	100,0
			Total	9	90,0	100,0	
		Missing	System	1	10,0		
		Total		10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 22: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para atitudes do meu filho(a) me fazem perceber a importância do estudo

De modo geral, a análise dessa dimensão evidenciou que os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta demonstraram maior importância ao conhecimento e à relação com a escola do que os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.

4.10 Análise da admiração de pais/ responsáveis pela escola

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 8, a qual sustenta que "Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta admiram a escola de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

Município		Admiro os temas trabalhados pela escola em que meu filho(a) estuda	Admiro os professores da escola em que meu filho(a) estuda	Admiro a atuação da direção da escola em que meu filho(a) estuda
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	577,500	610,000	467,500
	Wilcoxon W	1318,500	1313,000	1247,500
	Z	-1,229	-1,234	-2,948
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,219	,217	,003
Sorocaba	Mann-Whitney U	25,500	27,500	24,500
	Wilcoxon W	80,500	82,500	69,500
	Z	-1,047	-1,180	-1,252
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,295	,238	,210
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,364[a]	,274[a]	,277[a]

Município		Admiro o trabalho dos funcionários da escola em que meu filho(a) estuda	Admiro a infra-estrutura da escola (de esporte, biblioteca, salas, computadores, etc.)	Admiro atitudes que meu filho(a) passou a ter após participar de projetos da escola.
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	510,500	552,500	556,000
	Wilcoxon W	1330,500	1372,500	1376,000
	Z	-2,467	-1,819	-1,805
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,069	,071
Sorocaba	Mann-Whitney U	27,000	35,500	15,000
	Wilcoxon W	82,000	90,500	51,000
	Z	-1,474	-,478	-1,620
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,140	,633	,105
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,274[a]	,696[a]	,282[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 23: Teste de diferença entre o posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto à admiração pela escola

A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta admiram a escola de modo semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta admiram a escola de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa", apresentados na Figura 23.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	1	2,1	2,6	2,6
			Propenso a discordar	1	2,1	2,6	5,3
			Neutro(a)	3	6,3	7,9	13,2
			Propenso a concordar	15	31,3	39,5	52,6
			Concordo completamente	18	37,5	47,4	100,0
			Total	38	79,2	100,0	
		Missing	System	10	20,8		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Neutro(a)	1	3,8	12,5	12,5
			Propenso a concordar	1	3,8	12,5	25,0
			Concordo completamente	6	23,1	75,0	100,0
			Total	8	30,8	100,0	
		Missing	System	18	69,2		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	2	3,8	5,1	5,1
			Propenso a discordar	1	1,9	2,6	7,7
			Neutro(a)	13	25,0	33,3	41,0
			Propenso a concordar	15	28,8	38,5	79,5

			Concordo completamente	8	15,4	20,5	100,0
			Total	39	75,0	100,0	
		Missing	System	13	25,0		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Neutro(a)	3	30,0	33,3	33,3
			Propenso a concordar	2	20,0	22,2	55,6
			Concordo completamente	4	40,0	44,4	100,0
			Total	9	90,0	100,0	
		Missing	System	1	10,0		
		Total		10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 24: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para admiração pela atuação da direção

De modo geral, o posicionamento dos pais/ responsáveis, em ambos os municípios e nos diferentes índices de Ideb foi de admiração pela escola. Os dois itens divergentes entre pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa, em Ribeirão Preto, foram nas afirmativas "Admiro a atuação da direção da escola em que meu filho(a) estuda" e "Admiro o trabalho dos funcionários da escola em que meu filho(a) estuda", em que a hipótese H_0 foi rejeitada. As Figuras 24 e 25 apresentam as distribuições de freqüência dos posicionamentos dos respondentes para estes casos em que houve diferença.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Propenso a discordar	1	2,1	2,7	2,7
			Neutro(a)	6	12,5	16,2	18,9
			Propenso a concordar	11	22,9	29,7	48,6
			Concordo completamente	19	39,6	51,4	100,0
			Total	37	77,1	100,0	
		Missing	System	11	22,9		
		Total		48	100,0		

	Sorocaba	Valid	Propenso a concordar	1	3,8	12,5	12,5
			Concordo completamente	7	26,9	87,5	100,0
			Total	8	30,8	100,0	
		Missing	System	18	69,2		
		Total		26	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	2	3,8	5,0	5,0
			Propenso a discordar	3	5,8	7,5	12,5
			Neutro(a)	11	21,2	27,5	40,0
			Propenso a concordar	13	25,0	32,5	72,5
			Concordo completamente	11	21,2	27,5	100,0
			Total	40	76,9	100,0	
		Missing	System	12	23,1		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Neutro(a)	4	40,0	40,0	40,0
			Concordo completamente	6	60,0	60,0	100,0
			Total	10	100,0	100,0	

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 25: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para admiração pelo trabalho dos funcionários

4.11 Análise do encorajamento da escola à participação de pais/ responsáveis

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 9, a qual sustenta que "Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta encorajados à participação na vida escolar de seus filhos(as) de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

Município		Alguém da escola me encoraja a participar dos assuntos escolares de meu filho(a)	Alguém da escola me ajuda a fazer meu filho(a) considerar o estudo importante.	Alguém da escola me explica que é importante participar da vida escolar de meu filho(a).
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	620,000	560,500	703,500
	Wilcoxon W	1323,000	1301,500	1369,500
	Z	-1,096	-1,396	-,179
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,163	,858
Sorocaba	Mann-Whitney U	19,000	15,500	27,000
	Wilcoxon W	74,000	60,500	82,000
	Z	-1,266	-1,483	-,972
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,206	,138	,331
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,263[a]	,181[a]	,475[a]
Município		Alguém da escola me apóia a estimular meu filho(a) a dar mais importância aos estudos.	A escola se propõe a trabalhar em conjunto comigo na educação de meu filho(a)	As pessoas que trabalham na escola procuram se aproximar dos pais/ responsáveis.
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	687,000	613,000	521,500
	Wilcoxon W	1467,000	1393,000	1262,500
	Z	-,576	-1,184	-2,013
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,564	,236	,044
Sorocaba	Mann-Whitney U	25,000	20,500	11,000
	Wilcoxon W	61,000	65,500	56,000
	Z	-,496	-,816	-2,004
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,620	,414	,045
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,779[a]	,456[a]	,066[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 26: Teste de diferença entre o posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto ao encorajamento da escola à participação de pais/ responsáveis na vida escolar

A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta encorajados a participarem das atividades escolares de modo semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

A hipótese alternativa H_1 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta são encorajados de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa", apresentado na Figura 26. Os resultados apresentaram diferença apenas em Ribeirão Preto para a afirmativa "As pessoas que trabalham na escola procuram se aproximar dos pais/ responsáveis". 72,9 % dos respondentes de escolas com Ideb alto concordaram ou se posicionaram como propensos a concordar com a afirmativa, enquanto que 52,7 % dos respondentes de escola com Ideb baixo concordaram ou se posicionaram como propensos a concordar com a afirmativa. O APÊNDICE F apresenta as freqüências das respostas.

4.12 Análise da crença de pais/ responsáveis na educação e na escola

Esta análise diz respeito à Proposição de pesquisa 10, a qual sustenta que "Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta acreditam na educação e na escola de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa".

A hipótese H_0 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta acreditam na escola e na educação de modo semelhante aos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A hipótese alternativa H_1 é de que "pais/ responsáveis de estudantes das escolas com médias de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta acreditam na escola e na educação de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa". A Figura 27 apresenta os resultados deste teste.

Os resultados apresentaram-se diferentes nos dois municípios. Enquanto em Sorocaba a hipótese H_0 foi aceita para todas as afirmativas, indicando que para os pais/ responsáveis de estudantes de ambas as escolas, com Ideb alto e com Ideb baixo, se posicionam da mesma forma e atribuindo importância à educação, o que sugere que o valor atribuído à educação já está enraizado na população. Em Ribeirão Preto a hipótese H_0 foi rejeitada para cinco das seis afirmativas, indicando que os posicionamentos de pais/ responsáveis é diferente entre pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo.

Município		A educação de meu filho(a) é prioridade em nossa família.	Para meu filho(a) ter bom desempenho escolar depende de meu apoio.	Me esforço para atender as condições que a escola pede para meu filho(a) se desenvolver.
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	556,000	675,000	441,000
	Wilcoxon W	1376,000	1495,000	1261,000
	Z	-2,634	-,951	-3,597
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,342	,000
Sorocaba	Mann-Whitney U	36,000	28,000	31,000
	Wilcoxon W	91,000	83,000	67,000
	Z	-,894	-1,222	-,918
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,371	,222	,359
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,762[a]	,536[a]	,460[a]

Município		A escola faz meu filho(a) ser uma pessoa melhor.	Por meio da escola meu filho(a) tem mais condições de ter uma vida digna.	Sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola
Ribeirão Preto	Mann-Whitney U	502,500	537,000	451,500
	Wilcoxon W	1282,500	1357,000	1271,500
	Z	-2,756	-2,541	-3,232
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,011	,001

Sorocaba	Mann-Whitney U	37,000	36,000	33,500
	Wilcoxon W	92,000	81,000	88,500
	Z	-,412	,000	-,794
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,680	1,000	,427
	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,829[a]	1,000[a]	,573[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ideb

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 27: Teste de diferença entre o posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa quanto à crença da educação e na escola

As Figuras da 28 a 32 apresentam os diferentes posicionamentos entre os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo para os dados de Ribeirão Preto.

A educação de meu filho(a) é prioridade em nossa família.

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Neutro(a)	1	2,1	2,6	2,6
		Propenso a concordar	4	8,3	10,5	13,2
		Concordo completamente	33	68,8	86,8	100,0
		Total	38	79,2	100,0	
	Missing	System	10	20,8		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Discordo completamente	1	1,9	2,5	2,5
		Neutro(a)	2	3,8	5,0	7,5
		Propenso a concordar	13	25,0	32,5	40,0
		Concordo completamente	24	46,2	60,0	100,0
		Total	40	76,9	100,0	
	Missing	System	12	23,1		
	Total		52	100,0		

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 28: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para prioridade da educação na família

Me esforço para atender as condições que a escola pede para meu filho(a) se desenvolver.

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Neutro(a)	3	6,3	7,9	7,9
		Propenso a concordar	5	10,4	13,2	21,1
		Concordo completamente	30	62,5	78,9	100,0
		Total	38	79,2	100,0	
	Missing	System	10	20,8		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Neutro(a)	6	11,5	15,0	15,0
		Propenso a concordar	20	38,5	50,0	65,0
		Concordo completamente	14	26,9	35,0	100,0
		Total	40	76,9	100,0	
	Missing	System	12	23,1		
	Total		52	100,0		

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 29: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para esforço para dar condições de os filhos se desenvolverem nos estudos

Um percentual de 86,8 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto se posicionaram concordando completamente com a afirmativa 'A educação de meu filho(a) é prioridade em nossa família' contra 60 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo.

Com relação à afirmativa 'Me esforço para atender as condições que a escola pede para meu filho(a) se desenvolver', 78,9 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto concordaram completamente, contra 35 % de escolas com Ideb baixo.

A escola faz meu filho(a) ser uma pessoa melhor.

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Neutro(a)	1	2,1	2,6	2,6
		Propenso a concordar	10	20,8	26,3	28,9
		Concordo completamente	27	56,3	71,1	100,0
		Total	38	79,2	100,0	
	Missing	System	10	20,8		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Neutro(a)	5	9,6	12,8	12,8
		Propenso a concordar	18	34,6	46,2	59,0
		Concordo completamente	16	30,8	41,0	100,0
		Total	39	75,0	100,0	
	Missing	System	13	25,0		
	Total		52	100,0		

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0
Figura 30: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para a escola faz meu filho(a) ser uma pessoa melhor

Para a afirmativa 'A escola faz meu filho(a) ser uma pessoa melhor' de 71,1 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto se posicionaram concordando completamente, contra 41 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo.

Por meio da escola meu filho(a) tem mais condições de ter uma vida digna.

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Neutro(a)	2	4,2	5,3	5,3
		Propenso a concordar	9	18,8	23,7	28,9
		Concordo completamente	27	56,3	71,1	100,0

		Total	38	79,2	100,0	
	Missing	System	10	20,8		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Neutro(a)	2	3,8	5,0	5,0
		Propenso a concordar	22	42,3	55,0	60,0
		Concordo completamente	16	30,8	40,0	100,0
		Total	40	76,9	100,0	
	Missing	System	12	23,1		
	Total		52	100,0		

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 31: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para crença na escola como provedora ampliação das condições de vida digna

71,1 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto se posicionou concordando completamente com a afirmativa 'Por meio da escola, meu filho(a) tem mais condições de ter uma vida digna' contra 40 % com Ideb baixo.

Sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Propenso a discordar	1	2,1	2,7	2,7
		Neutro(a)	3	6,3	8,1	10,8
		Propenso a concordar	7	14,6	18,9	29,7
		Concordo completamente	26	54,2	70,3	100,0
		Total	37	77,1	100,0	
	Missing	System	11	22,9		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Neutro(a)	6	11,5	15,0	15,0
		Propenso a concordar	23	44,2	57,5	72,5
		Concordo completamente	11	21,2	27,5	100,0
		Total	40	76,9	100,0	
	Missing	System	12	23,1		

Sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola

IDEB			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Valid	Propenso a discordar	1	2,1	2,7	2,7
		Neutro(a)	3	6,3	8,1	10,8
		Propenso a concordar	7	14,6	18,9	29,7
		Concordo completamente	26	54,2	70,3	100,0
		Total	37	77,1	100,0	
	Missing	System	11	22,9		
	Total		48	100,0		
IDEB baixo	Valid	Neutro(a)	6	11,5	15,0	15,0
		Propenso a concordar	23	44,2	57,5	72,5
		Concordo completamente	11	21,2	27,5	100,0
		Total	40	76,9	100,0	
	Missing	System	12	23,1		
	Total		52	100,0		

Fonte: adaptado da saída do *software* SPSS, versão 17.0

Figura 32: Posicionamento de pais/ responsáveis de escolas com média de Ideb$_{(2005;\ 2007)}$ alta e baixa para sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola

Finalmente, para a afirmativa 'Sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola' o percentual foi de 70,3 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto que se posicionaram concordando completamente com a afirmativa contra 27,5 % dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo.

4.13 Discussão sobre perfil e proposições

A análise do perfil da amostra confirmou para ambos os municípios o que outros trabalhos afirmam quanto:

(i) à identificação de melhores resultados em escolas com característica mais heterogêneas, com estudantes provenientes de escolas públicas e privadas. Estes

resultados estão em conformidade com o que conclui o Relatório Coleman (1966) quanto à relação entre desempenho e heterogeneidade escolar. Apesar de o percentual de estudantes que já estudaram em escola particular não ser expressivo na amostra;

(ii) a maior quantidade de reprovação nas escolas com índice de Ideb baixo. Isto se deve ao fato de o próprio cálculo do Ideb já considerar os índices de reprovação;

(iii) à significativa maior participação das mães nos processos de acompanhamento escolar, confirmando o que sugerem os trabalhos de Alves (2007), Calhado (2007) e D'Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), quanto ao maior nível de escolaridade formal das mães;

(iv) à menor escolarização formal dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo. Com relação a este aspecto, Soares e Colares (2006) sugerem que a análise da escolaridade parental seja interpretada como fator cultural. Dessa forma, os dados desta amostra corroboram com as conclusões dos autores, pois as escolas com Ideb baixo têm parceiros/ cônjuges com menores graus de instrução formal; e, finalmente

(v) quanto ao fato de que nas escolas com Ideb baixo a renda familiar também é mais baixa. segundo Coelho (2008) e Bonamino e Franco (1999), uma série de outros trabalhos confirmaram, desde o Relatório Coleman, essa relação entre desempenho acadêmico e *background* familiar, como o Relatório *Plowden* e o trabalho de Jesus e Laros (2004), que apontam o nível socioeconômico da escola e a escolaridade dos pais como as variáveis de controle mais relacionadas ao desempenho acadêmico e ainda as pesquisas de Ackerman, Brown e Izard (2004) e Marturano (2004), que concluem que o baixo desempenho acadêmico está relacionado com o baixo nível socioeconômico familiar.

Outro fator que chama atenção diz respeito à perspectiva econômica pós-Ensino Fundamental. Nos três tipos de escolas analisadas observou-se grande percentual de estudantes que pretendem continuar estudando e concomitantemente trabalhar. Entretanto, esse percentual chegou a 80 % dos respondentes em escolas

com Ideb baixo, o que sugere que os estudantes de escolas com menor Ideb valorizam ainda mais a busca do emprego após o Ensino Fundamental concluído. Este fato pode estar relacionado ao forte viés econômico presente na formação educacional como sugerem Freire (1997a), Dowbor (2001), Cabanas (2005) e Sen (1997). A educação parece ser entendida como um meio para entrada no mercado de trabalho, pois mesmo os estudantes de escolas com Ideb alto pretenderem deixar de estudar para apenas trabalhar.

Kliksberg (2000) considera que os níveis de educação dos empregados repercutem nas instituições individual e coletivamente, em termos de estratégias para o país. Entretanto, a entrada no mercado de trabalho apenas com o Ensino Fundamental parece ser "a glorificação dos seres humanos como 'instrumentos' de desenvolvimento econômico", como observa Sen (1997) e parece confirmar o que Bauer (1999) afirma quanto à influência do sistema produtivo capitalista sobre todas as demais instâncias das sociedades – inclusive a escola. O dado apresenta-se relevante também como indício de influência sobre a motivação para a continuidade dos estudos, tal como afirma Libâneo (2009), que destaca a motivação como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, e o foco em conseguir trabalho pode interferir na continuação dos processos educacionais. Confirmando o que Bourdieu propõe em sua análise sobre a teoria do *habitus* e do campo.

Alguns autores buscam aprofundamento na compreensão de como se dão as relações ensino-família-aprendizagem. Para esses autores, dados dessa natureza pouco explicam sobre o porquê de os desempenhos de estudantes de famílias com renda mais baixa serem abaixo do rendimento de estudantes de famílias com maior renda. A esse respeito, Piotto (2008) discute que a herança sentimental dos pais acerca da educação e da escola influencia a percepção dos filhos e, conseqüentemente, o resultado acadêmico. A análise conjunta com as idéias de Libâneo (2009) pode sugerir que o próprio sentido diretamente ligado ao viés econômico atribuído à educação pelas famílias e pelos estudantes pode interferir nos

processos motivacionais e, conseqüentemente, nos desempenhos e na continuidade educacionais.

Com relação aos aspectos que vão além das características demográficas, o estudo encontrou uma maioria de posicionamentos similares entre os estudantes das seis escolas dos três tipos de Ideb analisados para dados de Ribeirão Preto, ou seja, encontrou-se pouca diferença nos posicionamentos entre os estudantes das duas escolas com Ideb alto; pouca diferença entre os estudantes das duas escolas com Ideb intermediário; e uma diferença ainda menor entre os estudantes das duas escolas com Ideb baixo.

Quanto à comparação entre escolas com médias de Ideb alto e baixo, para as cinco dimensões analisadas junto aos estudantes: "Participação dos pais/ responsáveis na vida escolar dos estudantes"; "Conhecimento dos pais/ responsáveis da realidade escolar"; "Dedicação dos estudantes às atividades escolares"; "Ambiente familiar"; e "Contato com estímulo ao estudo", não foram encontradas diferenças estatísticas entre os posicionamentos de estudantes das escolas com índices de Ideb Alto e baixo, para ambos os municípios.

Entretanto, quanto aos posicionamentos dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo, das quatro dimensões analisadas: "Contato com estímulo ao estudo"; "Admiração pela escola"; "Encorajamento da escola à participação dos pais/ responsáveis na vida escolar"; e "Crença na escola e na educação", três apresentaram diferenças de posicionamento: "Contato com estímulo ao estudo"; "Admiração pela escola"; e "Crença na escola e na educação".

Para a dimensão "Contato com estímulo ao estudo", que é composta por seis afirmativas, os dados apresentaram diferença para ambos os municípios e os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto têm mais contato com estímulo ao estudo do que os pais/ responsáveis de escola com Ideb baixo.

Na dimensão "Admiração pela escola", composta por seis afirmativas, os dados de Ribeirão Preto divergiram em dois itens: "Admiro a atuação da direção da escola em que meu filho(a) estuda" e "Admiro o trabalho dos funcionários da escola em que

meu filho(a) estuda". As diferenças nestes dois itens foram acentuadas. Entretanto, em Sorocaba não se observa diferenças entre os posicionamentos dos de pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo.

A dimensão "Crença na escola e na educação" também apresentou diferença de posicionamento apenas para Ribeirão Preto. Neste caso, das seis afirmativas, em cinco os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb alto se posicionaram com mais crença na escola e na educação do que os pais/ responsáveis de estudantes de escolas com Ideb baixo.

Os resultados para a dimensão "Admiração pela escola" e, principalmente, "Crença na escola e na educação", cujas diferenças foram verificadas apenas em Ribeirão Preto sugerem que a política de Cidade Educadora adotada pelo município de Sorocaba pode estar associada ao valor atribuído à educação por pais/ responsáveis de estudantes de escolas de todos os níveis de Ideb e inclusive com diferentes níveis socioeconômicos. A própria escola com maior Ideb de Sorocaba apresenta grande heterogeneidade de renda das famílias em sua composição.

De modo geral, os posicionamentos diferentes observados quanto ao contato com estímulos ao gosto pelo estudo; à crença na escola e na educação; e à admiração pela escola, principalmente no município de Ribeirão Preto, corroboram com as conclusões de Piotto (2008) e Lahire (1997) quanto às heranças de sentimentos parentais para com a escola e também quanto ao que Lahire (2003) analisa sobre desigualdades e desejabilidades. Para o autor, a desigualdade só existe quando há um forte desejo coletivo de acesso a uma dada situação. Nos casos em que os pais/ responsáveis estão alheios aos valores educacionais, há menor chance de que desejem ter maior contato com estímulo ao estudo ou mesmo de valorizar mais a escola, a educação a própria atuação da gestão e dos funcionários da escola.

Com o intuito de facilitar a compreensão das análises realizadas o Quadro 15 apresenta um posicionamento conclusivo da pesquisa, com os resultados de aceitação ou negação das proposições.

N.º	Proposição	Situação	
		Ribeirão Preto	Sorocaba
P1	Estudantes de escolas com mesma média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ se posicionam de modo diferente.	Negada	
P2	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta *participam da vida escolar dos estudantes* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Negada	Negada
P3	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta *conhecem a realidade escolar* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Negada	Negada
P 4	Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta *se dedicam às atividades escolares* com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Negada	Negada
P 5	Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta e estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa se posicionam de forma diferente quanto ao *ambiente familiar*.	Negada	Negada
P6	Estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com *situações de estímulo ao gosto pelo estudo* com freqüência diferente dos estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Negada	Negada
P 7	Pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta entram em contato com situações de *estímulo ao gosto pelo estudo* com freqüência diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Aceita	Aceita
P8	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta *admiram a escola* de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Aceita	Negada
P9	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta são *encorajados à participação na vida escolar* de seus filhos(as) de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Negada	Negada
P 10	Pais/responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ alta *acreditam na educação e na escola* de modo diferente dos pais/ responsáveis de estudantes de escolas com média de $Ideb_{(2005;\ 2007)}$ baixa.	Aceita	Negada

Fonte: Elaboração própria

Quadro 15: Resultados dos testes aplicados às proposições de pesquisa

Capítulo 5

5 Considerações Finais

A ciência tem buscado evidências, além daquelas que dizem respeito aos dados demográficos, de que as interações familiares, em alguma medida, interferem sobre os desempenhos educacionais. De um lado, as abordagens quantitativas têm dificuldade em analisar todas as variáveis envolvidas. De outro, as abordagens qualitativas se aprofundam em variáveis restritas a determinados grupos ou regiões.

Nesse sentido, o presente esforço de pesquisa chega conclusões similares a de outros trabalhos quantitativos quanto às características demográficas e o desempenho escolar. Entretanto, procura extrapolar os limites dessas abordagens na busca pela compreensão de o porquê tal relação é verificada.

A análise dos posicionamentos de estudantes de escolas com índices de Ideb semelhantes apresentou uma tendência à semelhança de posicionamentos dos estudantes de escolas com Ideb similares, ou seja, escolas com Ideb baixo com posicionamentos similares entre si, escolas com Ideb alto com posicionamentos similares entre si.

Nas análises comparando os posicionamentos de estudantes de escolas com Ideb alto e baixo verificou-se diferenças de posicionamentos dos pais/ responsáveis no que diz respeito à crença na educação e na escola; à admiração da atuação de gestores e da equipe escolar; e ao contato com situações de estímulo ao gosto pelo estudo. Dessa forma, sugere-se que a criação ou (re)significação dos sentimentos parentais para com a escola, para com a educação e para com a atuação da equipe gestora representam pistas de caminhos a serem buscados pelas políticas de atuação conjunta entre escola e família, superando o entendimento de 'participação' como acompanhamento das tarefas de casa e presença em reuniões de pais e mestres. Sugere-se ainda que outros estudos sejam realizados no sentido de aprofundar a compreensão sobre estes temas como forma de ampliar as chances de promover o bom desempenho acadêmico.

Cabe ainda mencionar a complexidade envolvida em estudos dessa natureza, razão pela qual não se defende uma única forma de tratar o tema. Cada unidade

escolar possui características únicas e a medida da participação, as condições, o momento histórico de se conclamar essa união entre escola e famílias com o fim de despertar maior valor à educação, principalmente nas escolas com Ideb mais baixo, estaria a cargo da própria gestão escolar e dependeria dos valores atribuídos por pais/ responsáveis aos processos educacionais.

Finalmente, destaca-se que os esforços de pesquisa, principalmente em pesquisas desenvolvidas no âmbito das ciências sociais, são esforços de aproximação do que se pode chamar de 'realidades' em um dado momento histórico, em determinada região de abrangência. Assim, é válido mencionar algumas limitações encontradas na presente pesquisa, tais como: os testes não-paramétricos adotados exigem muito menos pré-requisitos para que se possam tomar conclusões, porém produzem testes de significância com menos poder que os correspondentes paramétricos. Os instrumentos utilizados tiveram de ser reduzidos a fim de minimizar o cansaço nos respondentes e foi necessário selecionar alguns itens como mais significativos. E finalmente, a metodologia utilizada, que adotou o envio dos questionários dos pais/ responsáveis pelos estudantes impede de garantir que as respostas são, de fato, a representação do posicionamento dos pais/ responsáveis.

Referências

ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento e instituições: a importância da explicação histórica. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP; Edusp, 2001. p. 165-178.

ACKERMAN, B. P.; BROWN, E. D.; IZARD, C. E. The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. **Developmental Psychology.** v. 40, n. 2, p. 204-216. 2004.

ALLEN, I. Elaine; SEAMAN, Christopher A. Likert Scales and data analyses. **Quality Progress,** v. 40, n. 7, p. 64-65, jul. 2007.

ALVES, T. **Avaliação na administração pública**: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores Associados ao Desempenho Escolar: um estudo multinível com dados do Saeb/ 2001. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. V. 23, p. 33-42 jan./mar. 2007.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas nacionais e globalização**. Braga: Uminho, PT, 2004.

ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M. Razões e Ficções do Desenvolvimento. In. ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP; Edusp, 2001. p. 55-69.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entre tecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out./ 2007.

BERNARDO, João. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 113-117, maio/ ago. 2004.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e base da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23/12/1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 14 out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: mar. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ideb**, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 11 jul. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil**, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 10 jul. 2009.

CABANAS, J. M. Q. Crítica Pedagógica de los Sistemas Educativos Occidentales. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 55-66, jan./ mar., 2005.

CALHADO, G. C. **Fatores determinantes da qualidade da educação: o caso da educação pública no município de Ribeirão Preto - SP.** 2007. 140 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

CAMINO, C.; CAMINO, L.; MORAES, R. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 16, p. 41-61. 2003.

CARRETEIRO, T. C.; FREIRE, L. L. De mãe para filha: a transmissão familiar em questão. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 179-191, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Maria Eulina P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, jul., 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatística do desempenho escola: o lado avesso. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 77, dez. 2001.

CASANOVA, José Luís. Uma avaliação conceptual do *habitus*. **Sociologia – problemas e práticas**, n. 18, p. 45-68, 1995.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea).

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.

CHECHIA, Valéria Aparecida. **Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar**. 2009. 430 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2008.

COELHO, M. I. M. Vinte anos da avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./ jun. 2008.

COLEMAN, M. CHURCHILL, S. Challenges to family involvement. **Childhood Education**, v. 73, n. 3, 1997. Disponível em: <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=ITOF&docId=A19263547&source=gale&srcprod=ITOF&userGroupName=capes77&version=1.0>. Acesso em: 17 mar. 2008.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, C. S. L.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 2, p. 339-351, jul. /dez., 2007.

CUNHA, José Auri. Prefácio. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 9-11. (Coleção Educação em Debate).

D'AVILA-BACARJI, K. M. G; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, v,113, p. 487-496, 1993.

DE TEJADA, Mirien; OTALORA, Cristina. Estimulación Cognitiva de Madres del Setor Popular. **Investigación y Postgrado**, v. 21, n.2, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DOWBOR, L. Gestão social e transformação da sociedade. In. ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP; Edusp, 2001.p. 197-221.

EHRENSAFT, M. K.; COHEN, P.; BROWM, J.; SMAILES, E.; CHEN, H.; JOHNSON, J. G. Intergenerational Transmission of Partner Violence: A 20-Year Prospective Study. **Journal of Consulting and clinical Psychology**, v. 71, n. 4, p. 741-753, 2003.

ENCONTRO com Milton Santos ou mundo global visto do lado de cá. Documentário. Direção: Silvio Tendler. Produção: Sílvio Tendler. Roteiro: Cláudio Bojunga, Sílvio Tendler, André Alvarenga, Daniel Tendler, Ecatherina Brasileiro, Miguel Lindemberg. Música: Caíque Botkay. Edição: Bernardo Pimenta. Caliban Produções Cinematográficas, 2000. 89 min.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FADUL, Élvia Mirian Cavalcante; SILVA, Mônica da Aguiar Mac-Allister. Limites e possibilidades disciplinares da administração pública e dos estudos organizacionais. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 351-365, jul./ ago. 2009.

FARIA FILHO, L. M. Para Entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, n.14, v. 2, p. 44-50, 2000.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 15, p. 35-44, 2002.

FLOURI, E.; BUCHANAN, A. The Role of Father Involvement in Children's Later Mental Health. **Journal of Adolescence**, 26, 63- 78. 2003.

FORSTE, R.; HEATON, T.B.; HAAS, D. W. Adolescents Expectations for Higher Education in Bogotá, Colombia, and La Paz, Bolivia. **Youth & Society**, v. 36, n. 56. Set. 2004. Disponível em: <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/1/56>. Acesso em: 4 de dez. 2008.

FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos, p. 35-40, 1997a. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001. 300 p. (Série Paulo freire)

FREIRE, Paulo. Educando o educador, p. 55-83, 1997b. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001. 300 p. (Série Paulo freire)

FURTADO, Celso. Reflexões sobre a Crise Brasileira. In. ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP; Edusp, 2001. p. 21-27.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**. [online] São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11. 2000.

GAVRILIUK, V. V. Overcoming Functional Iliterracy and the Formation of Social Competence. **Russian Education and Society**. v. 49, n. 9, p. 79-89. set. 2007.

GEORGIOU, Stelios N. Parental involvement: beyond demographics. **International Journal about Parents in Education**, v. 1, n. 0, p. 59-62. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÖB, R. ; McCOLLIN, C. ; RAMALHOTO, M. F. Ordinal methodology in the analysis of Likert scales. **Quality & Quantity**, n. 41, p. 601-616. 2007

GROVES, Robert M.; FLOWER, Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, Jams M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. **Survey Methodology.** 2ed. New Nersey: John Wiley, 2009.

HAIR Jr., Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAIR, Joseph. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IJZENDOORN, M. H. V. Intergenerational Transmission of Parenting: a review of studies in nonclinical populations. **Developmental Review,** v. 12. p. 76-99, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades.** 2007b. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em: 15 mar. 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual.** 2007a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1230&id_pagina=1 >. Acesso em: 11 mar. 2009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). **Edudata Brasil**, 2006a. Disponível em: <HTTP://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Prova Brasil** – avaliação do rendimento escolar. Brasília: Inep/MEC, 2006b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep**). Relatório Nacional Saeb**. 2003. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2AFC88F6-3367-4815-97D3-771E99A50F29%7D_Miolo_Relat%C3%B3rioSaeb2003_2.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2008.

JAMIESON, Susan. Likert scales: how to (ab) use them. **Medical Education**, v. 38, p. 1212-1218, 2004.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004.

KING, Anthony. Thinking with Bourdieu against Bourdieu: a 'practical' critique of the habitus. **Sociological Theory**, v. 18, n. 3, p. 417-133, nov. 2000.

KLIKSBERG, B. Desigualdade na América Latina. São Paulo: Cortez, 1999.

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 108 p.

KULAS, John T.; STACHOWSKI, Alicia A. Middle category endorsement in odd-numbered Likert response scales associated items characteristics, cognitive demands, and preffered meanings. **Journal of Research in Personality**, v. 43, p. 489-493, 2009.

LAHIRE, Bernard. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, maio/ ago. 2008.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-985, set. 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José C. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2005. v. 1. 239 p.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar.** Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007.

LUNDBERG, M.; PERRIS, C.; SCHLETTE, P.; ADOLFSSON, R. Intergenerational transmission of perceived parenting. **Personality and Individual Difference**, v. 28, n. 5, p. 865-877, 2000.

MALHOTRA, Naresh k. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6 ed. São Paulo: atlas, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, abr./ jun. 1990.

MARTURANO, E. M. Fatores de Risco e Proteção no Desenvolvimento Sócio-Emocional de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. In E. G. Mendes, M. A. Almeida e L. C. A. Williams (Orgs.), **Avanços Recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar. 2004. p. 159-165.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19. n. 3, p. 4498-506, 2006.

MATIAS-PEREIRA, J. **Finanças Públicas**: a política orçamentária no Brasil. São Paulo: Atlas, 2006.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicol. Argum.**, n. 26, v. 54, jul./ set. p. 233-244, 2008.

MORAES, R.; CAMINO, C; COSTA, J. B.; CAMINO, L.; CRUZ, L. Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 167-177, 2007.

MOTTA, F. P.; ALCADIPANI; BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. **RAC**. Ed. Especial, p. 59-79, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez., 2006.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio.** Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./ dez. 2004.

PÁDUA, Elizabeth Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13 ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./ dez. 2002

PASSADOR, Cláudia Souza. Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para a mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade. In: **II Seminário do Programa Observatório da Educação**, 2009, Brasília-DF. II Seminário do Programa Observatório da Educação. Brasília-DF : INEP, 2009.

PASSADOR, Cláudia Souza; NALLE JÚNIOR, Claudionei. Uma proposta de desenvolvimento: Capital humano, capital social, territorialidade, cidadania e sustentabilidade. In: PASSADOR, Cláudia Souza; PASSADOR, João Luiz (Org.). **Gestão Pública e desenvolvimento no século XXI**. 1 ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2008, v. 1, p. 17-39.

PASSADOR, C. S. Pesquisa desmistifica 'classe pequena'. **A Cidade**, Ribeirão Preto, p. 8 - 8, 01 mar. 2008.

PASSADOR, C. S. **A Educação Rural no Brasil**: o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006b.

PASSADOR, C. S. A responsabilidade social e os novos caminhos para o Estado. In: Guilherme Canela. (Org.). **Empresas & Imprensa**: Pauta de Responsabilidade - Uma análise da cobertura jornalística sobre a RSE. 1 ed. São Paulo: Instituto Ethos, 2006a, v. 1, p. 67-68.

PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Políticas e a construção da democracia no Brasil: reordenamento do espaço público? In: X CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD, 2005, **Anais** do X Congresso Internacional del CLAD, Santiago – Chile, v. 1. p. 1-24, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP.** São Paulo, n. 3, v. 1/2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PELL, Godfrey. Use and misuse of Likert scales. **Medical Education**, v. 39, p. 970, 2005.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-720, set./ dez. 2008.

PORTO, J. B.; TAMAYO, A. A influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 19, n. 1, p. 151-158, 2006.

RAMOS, Lauro R. A.; REIS, J. G. A. Distribuição da renda: aspectos teóricos e o debate no Brasil. In: GIAMBIAGI,F.; CAMARGO, J. M. Distribuição de renda no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1991,

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RIBEIRÃO PRETO. **Secretaria Municipal da Educação**. Projetos. Projetos do Ensino Fundamental e Médio, 2010. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/projetos/i15fundamental.php>. Acesso em: 7 jul. 2010.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 60, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf. Acesso em: 16 de dez. 2008.

ROHAN, Meg J. A rose by any name? The values construct. **Personality and Social Psychology Review**, v. 4, n. 3, p. 255-277, 2000.

ROMÃO, M. C. Distribuição de renda, pobreza e desigualdades regionais no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 25, n. 3, p. 331-384, jul./ set. 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. N. S. Política de Atendimento à Criança Pequena nos Países em Desenvolvimento. **Caderno de Pesquisas**, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ, Virgínio; ANTUNES, Fátima. Públicos e (des) vantagens em educação: escolas e famílias em interação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 1, p. 129-161, 2007.

SACHS, I. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da

política. In. ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. **Razões e Ficções do Desenvolvimento**. São Paulo: UNESP; Edusp, 2001. p. 155-163.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set./ 2002.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. 11. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEN, A. What's the point of a development strategy? **Development Economics Research Programme**. Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines. Londres, n. 3, abr., 1997. Disponivel em: <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/de/dedps3.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.

SENNA, L. A. G.. Formação Docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./ abr. 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n, 2, p. 335-350, Nov. 2005.

SIEGEL, Sidney; CASTELAN JR., N. John. Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento. (tradução: Sandra Ianda Correa Carmona). 2 ed. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2006.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. N. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-181. 2006

SOARES, M. R. Z; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./ dez. 2004.

SOBRAL, Fernanda A. da F. Educação para a competitividade ou para a cidadania

social? **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

SOROCABA. **Conheça Sorocaba**: projeto educacionais, 2010. Disponível em <http://www2.sorocaba.sp.gov.br/PortalGOV/do/conhecendoCidade;jsessionid=2FACB2C9F45A2955DA94C65E15D70FC5?op=filtro&coSeqEstrutura=2442&coEstruturaPai=12&coEstruturaPaiVertical=12>. Acesso em 13 jul. 2010.

TAGLIACARNE, G.. **Pesquisa de mercado**: técnica e prática. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1976.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan. / fev. 2006.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1992.

WALTENBERG, F. D. Análise Econômica de Sistemas Educativos: uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniqüidade do sistema educativo brasileiro. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan-abr. 2006.

WEBER, L. N. D.; SELIG, G. A.; BERNARDI, M. G.; SALVADOR, A. P. V. Continuidade dos estilos parentais através das gerações. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 407-414, 2006.

ZELLMAN, G. L.; WATERMAN, J. M. Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. **The Journal of Educational Research**. 91. n. 6. Jul-ago 1998. Disponível em: <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=ITOF&docId=A21027843&source=gale&srcprod=ITOF&userGroupName=capes77&version=1.0>. Acesso em 17 de mar. 2008.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Questionário de Pesquisa

Políticas públicas educacionais: apontamentos a partir de um estudo com estudantes e famílias de Ribeirão Preto e Sorocaba

Caro(a) ***ESTUDANTE****,*

Esta pesquisa busca identificar padrões de comportamento de pais e estudantes do Ensino Fundamental e sua participação é muito importante. ***Você não será identificado(a)****. Por isso,* ***responda sinceramente*** *a todas as questões, sem deixar nenhuma em branco. Não há respostas certas ou erradas, apenas sua opinião! A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) apóia esta pesquisa, que integra um estudo ligado ao Observatório Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Instituto, do Ministério da Educação. Muito obrigado por participar!*

ATENÇÃO! *Para cada item, marque a opção conforme a pontuação indicada.*	Nunca	Raramente	Às Vezes	Freqüentemente	Sempre	Não sei responder ou Não se aplica ao meu caso
	1	2	3	4	5	X

Observação: em alguns itens abaixo a inscrição "p/r" significa "pais/responsáveis".

		1	2	3	4	5	X
1.	Meus pais/responsáveis me parabenizam quando faço atividades escolares.						
2.	Meus p/r se esforçam para me dar condições de me desenvolver nos estudos.						
3.	Meus p/r me liberam de tarefas domésticas quando tenho que fazer tarefas da escola.						
4.	Meus p/r colocam minha educação como prioridade da família.						
5.	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre meu desempenho escolar.						
6.	Meus p/r participam das reuniões de pais na escola.						
7.	Meus pais/responsáveis me pedem para estudar com dedicação.						
8.	Meus p/r participam das festas da escola.						
9.	Meus pais/responsáveis têm tempo para conversar comigo sobre a escola.						
		1	2	3	4	5	X
10.	Meus p/r procuram saber se meus professores trabalham com dedicação.						
11.	Meus p/r perguntam se as pessoas que trabalham na escola me tratam com respeito.						
12.	Meus pais/responsáveis acompanham a atuação da direção da escola.						
13.	Meus p/r se interessam em saber sobre os projetos educacionais da escola.						
14.	Meus pais/responsáveis procuram saber sobre os problemas da escola.						
15.	Meus p/r procuram saber sobre as coisas boas que a escola me oferece.						
		1	2	3	4	5	X
16.	Gosto de fazer as tarefas de casa e de classe.						
17.	Gosto de assistir às aulas.						
18.	Estudo além do período de provas.						
19.	Tiro minhas dúvidas com o professor.						
20.	Entendo as matérias que os professores explicam.						
21.	Sinto que para entender as matérias, tenho que me esforçar mais que meus colegas.						

		1	2	3	4	5	X
22.	Meus p/r se importam com a família.						
23.	Na minha família há muitas brigas.						
24.	Meus pais/responsáveis me dão carinho.						
25.	Sinto que posso contar com o apoio dos meus p/r quando tenho algum problema.						
26.	Converso sobre minha vida com meus pais/responsáveis.						
27.	O convívio com meus pais/responsáveis é muito bom.						
28.	Gosto do jeito que meus p/r tratam um ao outro.						

		1	2	3	4	5	X
29.	Tenho contato com pessoas que valorizam bastante o estudo.						
30.	Pessoas que eu gosto me fazem dar mais atenção ao estudo.						
31.	Alguém próximo a mim conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc.						
32.	Pessoas da escola me fazem ter prazer em estudar.						
33.	Atitudes dos meus p/r me fazem gostar do estudo.						
34.	Programas de TV que eu gosto me fazem querer estudar para ter conhecimento.						

35. Gênero: Masculino Feminino

36. Qual a sua dade? _____

37. Qual o bairro em que você mora?

38. Desde a quinta série você estudou:

○ Apenas em escola pública
○ Em escola pública e particular
○ Apenas em escola particular (até vir para esta escola)

40. Desde a quinta série, voce mudou de escola?

○ Nenhuma vez ○ Sim, uma vez ○ Sim, duas vezes ou mais

41. Você já foi reprovado?

○ Nenhuma vez ○ Sim, uma vez ○ Sim, duas vezes ou mais

41.1 Se "Sim", a que você atribui esse fato?

○ Desinteresse pessoal
○ Escola não era interssante
○ Não consegui acompanhar
○ Influência dos amigos
○ _____

42. Você já abandonou a escola e perdeu o período letivo?

○ Nenhuma vez ○ Sim, uma vez ○ Sim, duas vezes ou mais

43. Quando eu terminar a 8.ª série (9.º Ano), pretendo:

○ Apenas continuar estudando
○ Apenas trabalhar
○ Continuar estudando e trabalhar
○ Ainda não sei

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos pais

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Questionário de Pesquisa

Políticas públicas educacionais: apontamentos a partir de um estudo com estudantes e famílias de Ribeirão Preto e Sorocaba

*Caros **PAIS/ RESPONSÁVEIS**,*
*Esta pesquisa busca identificar padrões de comportamento de pais e estudantes do Ensino Fundamental e sua participação é muito importante. **Você não será identificado(a)**. Por isso, **responda sinceramente** a todas as questões, sem deixar nenhuma em branco. Não há respostas certas ou erradas, apenas sua opinião! A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) apóia esta pesquisa, que integra um estudo ligado ao Observatório Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Instituto, do Ministério da Educação. Muito obrigado por participar!*

ATENÇÃO! Para cada item, marque a opção conforme a pontuação indicada.	Nunca	Raramente	Às Vezes	Freqüentemente	Sempre	Não sei responder ou Não se aplica ao meu caso
	1	2	3	4	5	X

		1	2	3	4	5	X
1.	Procuro saber sobre o desempenho escolar de meu filho(a).						
2.	Falo com professores ou pessoas da escola para saber sobre o comportamento de meu filho(a).						
3.	Participo das reuniões de pais na escola.						
4.	Parabenizo meu filho(a) quando faz atividades escolares.						
5.	Libero meu filho(a) de tarefas domésticas quando ele/ela tem que fazer tarefas da escola.						
6.	Peço a meu filho(a) que estude com dedicação.						
7.	Participo das festas da escola em que meu filho(a) estuda.						
		1	2	3	4	5	X
8.	Procuro saber se os professores de meu filho(a) trabalham com dedicação.						
9.	Procuro saber se as pessoas que trabalham na escola tratam meu filho(a) com respeito.						
10.	Acompanho a atuação da direção da escola.						
11.	Me interesso pelos temas que meu filho aprende na escola.						
12.	Procuro saber sobre os problemas da escola.						
13.	Procuro saber sobre as coisas boas que a escola oferece a meu filho(a).						
14.	Converso com outros pais/responsáveis sobre a realidade da escola.						
		1	2	3	4	5	X
15.	Tenho contato com pessoas que valorizam bastante o estudo.						
16.	Uma pessoa que eu gosto me faz dar mais atenção ao estudo.						
17.	Alguém próximo a mim conversa sobre livros, artes, ciências, filmes, etc.						
18.	Pessoas da escola me fazem querer ter mais e mais conhecimento.						
19.	Atitudes do meu filho(a) me fazem perceber a importância do estudo.						
20.	Programas de TV que eu gosto me fazem querer ter mais conhecimento.						
		1	2	3	4	5	X
21.	Na minha família a gente se importa uns com os outros.						
22.	Na minha família há muitas brigas.						
23.	Meu filho(a) pode contar com meu apoio quando tiver algum problema.						
24.	Meu filho(a) conversa comigo sobre sua vida.						
25.	O convívio com meu filho(a) é muito bom.						
26.	Gosto do jeito que as pessoas da minha família tratam umas às outras.						

Aceito participar da pesquisa "Políticas públicas educacionais: apontamentos a partir de um estudo com estudantes e famílias de Ribeirão Preto e Sorocaba".

ATENÇÃO! *Para cada item, marque a opção conforme a pontuação indicada.*	Discordo completamente	Propenso a discirdar	Neutro(a)	Propenso a concordar	Concordo completamente	Não sei responder ou Não se aplica ao meu caso
	1	2	3	4	5	X

		1	2	3	4	5	X
27.	Admiro os temas trabalhados pela escola em que meu filho(a) estuda.						
28.	Admiro os professores da escola em que meu filho(a) estuda.						
29.	Admiro a atuação da direção da escola em que meu filho(a) estuda.						
30.	Admiro o trabalho dos funcionários da escola em que meu filho(a) estuda.						
31.	Admiro a infra-estrutura da escola (de esporte, biblioteca, salas, computadores, etc.).						
32.	Admiro atitudes que meu filho(a) passou a ter após participar de projetos da escola.						
33.	Alguém da escola me encoraja a participar dos assuntos escolares de meu filho(a).						
34.	Alguém da escola me ajuda a fazer meu filho(a) considerar o estudo importante.						
35.	Alguém da escola me explica que é importante participar da vida escolar de meu filho(a).						
36.	Alguém da escola me apóia a estimular meu filho(a) a dar mais importância aos estudos.						
37.	A escola se propõe a trabalhar em conjunto comigo na educação de meu filho(a).						
38.	As pessoas que trabalham na escola procuram se aproximar dos pais/responsáveis.						
39.	A educação de meu filho(a) é prioridade em nossa família.						
40.	Para meu filho(a) ter bom desempenho escolar depende de meu apoio.						
41.	Me esforço para atender as condições que a escola pede para meu filho(a) se desenvolver.						
42.	A escola faz meu filho(a) ser uma pessoa melhor.						
43.	Por meio da escola meu filho(a) tem mais condições de ter uma vida digna.						
44.	Sempre tenho tempo para conversar com meu filho(a) sobre a escola.						
45.	Em relação ao estudante você é:						
46.	Qual o bairro em que você mora?						
47.	Qual sua profissão?						
48.	Qual a profissão de seu companheiro/ cônjuge?						
49.	Qual a sua escolaridade?						
50.	Qual a escolaridade de seu companheiro/ cônjuge?						
51.	Qual a renda mensal aproximada da família? (em salários mínimos)						

APÊNDICE C – Escolaridade dos pais/ responsáveis (respondente)

Qual a sua escolaridade?

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Fundamental incompleto	3	6,3	7,9	7,9
			Fundamental completo	2	4,2	5,3	13,2
			Médio incompleto	3	6,3	7,9	21,1
			Médio completo	17	35,4	44,7	65,8
			Superior incompleto	3	6,3	7,9	73,7
			Superior completo	9	18,8	23,7	97,4
			Pós-graduado(a)	1	2,1	2,6	100,0
			Total	38	79,2	100,0	
		Missing	System	10	20,8		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Fundamental incompleto	1	3,8	12,5	12,5
			Fundamental completo	2	7,7	25,0	37,5
			Médio incompleto	1	3,8	12,5	50,0
			Médio completo	1	3,8	12,5	62,5
			Superior incompleto	1	3,8	12,5	75,0
			Superior completo	2	7,7	25,0	100,0
			Total	8	30,8	100,0	
		Missing	System	18	69,2		
		Total		26	100,0		
IDEB intermediário	Ribeirão Preto	Valid	Fundamental incompleto	1	2,1	2,4	2,4
			Fundamental completo	3	6,3	7,1	9,5
			Médio incompleto	5	10,4	11,9	21,4
			Médio completo	18	37,5	42,9	64,3
			Superior incompleto	12	25,0	28,6	92,9
			Superior completo	3	6,3	7,1	100,0
			Total	42	87,5	100,0	
		Missing	System	6	12,5		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Alfabetizado(a)	1	4,2	11,1	11,1
			Fundamental completo	1	4,2	11,1	22,2
			Médio completo	4	16,7	44,4	66,7
			Superior incompleto	2	8,3	22,2	88,9
			Superior completo	1	4,2	11,1	100,0
			Total	9	37,5	100,0	
		Missing	System	15	62,5		
		Total		24	100,0		

IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Alfabetizado(a)	2	3,8	5,0	5,0
			Fundamental incompleto	4	7,7	10,0	15,0
			Fundamental completo	5	9,6	12,5	27,5
			Médio incompleto	4	7,7	10,0	37,5
			Médio completo	18	34,6	45,0	82,5
			Superior incompleto	5	9,6	12,5	95,0
			Superior completo	2	3,8	5,0	100,0
			Total	40	76,9	100,0	
		Missing	System	12	23,1		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Fundamental incompleto	4	40,0	44,4	44,4
			Médio incompleto	1	10,0	11,1	55,6
			Médio completo	4	40,0	44,4	100,0
			Total	9	90,0	100,0	
		Missing	System	1	10,0		
		Total		10	100,0		

APÊNDICE D – Escolaridade dos pais/ responsáveis (companheiro/ cônjuge)

Qual a escolaridade de seu (sua) companheiro(a)?

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Fundamental incompleto	2	4,2	7,1	7,1
			Fundamental completo	2	4,2	7,1	14,3
			Médio incompleto	1	2,1	3,6	17,9
			Médio completo	11	22,9	39,3	57,1
			Superior incompleto	3	6,3	10,7	67,9
			Superior completo	9	18,8	32,1	100,0
			Total	28	58,3	100,0	
		Missing	System	20	41,7		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Fundamental incompleto	1	3,8	16,7	16,7
			Médio completo	3	11,5	50,0	66,7
			Superior incompleto	1	3,8	16,7	83,3
			Superior completo	1	3,8	16,7	100,0
			Total	6	23,1	100,0	
		Missing	System	20	76,9		
		Total		26	100,0		
IDEB intermediário	Ribeirão Preto	Valid	Assina o nome	1	2,1	2,6	2,6
			Fundamental incompleto	1	2,1	2,6	5,1
			Fundamental completo	1	2,1	2,6	7,7
			Médio incompleto	4	8,3	10,3	17,9
			Médio completo	18	37,5	46,2	64,1
			Superior incompleto	8	16,7	20,5	84,6
			Superior completo	6	12,5	15,4	100,0
			Total	39	81,3	100,0	
		Missing	System	9	18,8		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Fundamental incompleto	1	4,2	12,5	12,5
			Médio completo	4	16,7	50,0	62,5
			Superior incompleto	1	4,2	12,5	75,0
			Superior completo	1	4,2	12,5	87,5
			Pós-graduado(a)	1	4,2	12,5	100,0
			Total	8	33,3	100,0	
		Missing	System	16	66,7		
		Total		24	100,0		

IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Alfabetizado(a)	2	3,8	6,5	6,5
			Fundamental incompleto	6	11,5	19,4	25,8
			Fundamental completo	1	1,9	3,2	29,0
			Médio incompleto	1	1,9	3,2	32,3
			Médio completo	17	32,7	54,8	87,1
			Superior incompleto	3	5,8	9,7	96,8
			Superior completo	1	1,9	3,2	100,0
			Total	31	59,6	100,0	
		Missing	System	21	40,4		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Assina o nome	1	10,0	12,5	12,5
			Alfabetizado(a)	1	10,0	12,5	25,0
			Fundamental incompleto	4	40,0	50,0	75,0
			Fundamental completo	1	10,0	12,5	87,5
			Médio completo	1	10,0	12,5	100,0
			Total	8	80,0	100,0	
		Missing	System	2	20,0		
		Total		10	100,0		

APÊNDICE E – Renda aproximada das famílias

Renda aproximada das famílias

Ideb	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ideb alto	Ribeirão Preto	Valid	Menor que 1	1	2,1	2,7	2,7
			1 a 2	2	4,2	5,4	8,1
			2 a 3	6	12,5	16,2	24,3
			3 a 4	11	22,9	29,7	54,1
			4 a 5	4	8,3	10,8	64,9
			5 a 6	5	10,4	13,5	78,4
			6 a 7	2	4,2	5,4	83,8
			8 a 10	5	10,4	13,5	97,3
			Acima de 10	1	2,1	2,7	100,0
			Total	37	77,1	100,0	
		Missing	System	11	22,9		
			Total	48	100,0		
	Sorocaba	Valid	1 a 2	1	3,8	12,5	12,5
			2 a 3	2	7,7	25,0	37,5
			3 a 4	1	3,8	12,5	50,0
			4 a 5	1	3,8	12,5	62,5
			7 a 8	1	3,8	12,5	75,0
			8 a 10	1	3,8	12,5	87,5
			Acima de 10	1	3,8	12,5	100,0
			Total	8	30,8	100,0	
		Missing	System	18	69,2		
			Total	26	100,0		
Ideb intermediário	Ribeirão Preto	Valid	1 a 2	3	6,3	6,5	6,5
			2 a 3	22	45,8	47,8	54,3
			3 a 4	9	18,8	19,6	73,9
			4 a 5	5	10,4	10,9	84,8
			5 a 6	3	6,3	6,5	91,3
			6 a 7	4	8,3	8,7	100,0
			Total	46	95,8	100,0	
		Missing	System	2	4,2		
			Total	48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Menor que 1	1	4,2	12,5	12,5
			1 a 2	1	4,2	12,5	25,0
			3 a 4	1	4,2	12,5	37,5
			4 a 5	1	4,2	12,5	50,0
			8 a 10	4	16,7	50,0	100,0
			Total	8	33,3	100,0	
		Missing	System	16	66,7		
			Total	24	100,0		
Ideb baixo	Ribeirão Preto	Valid	Menor que 1	2	3,8	5,3	5,3
			1 a 2	12	23,1	31,6	36,8
			2 a 3	12	23,1	31,6	68,4

			3 a 4	11	21,2	28,9	97,4
			4 a 5	1	1,9	2,6	100,0
			Total	38	73,1	100,0	
		Missing	System	14	26,9		
			Total	52	100,0		
	Sorocaba	Valid	1 a 2	4	40,0	50,0	50,0
			2 a 3	2	20,0	25,0	75,0
			3 a 4	1	10,0	12,5	87,5
			5 a 6	1	10,0	12,5	100,0
			Total	8	80,0	100,0	
		Missing	System	2	20,0		
			Total	10	100,0		

Fonte: saída do *software* SPSS, versão 17.0
Figura 33: Renda aproximada da família

APÊNDICE F – As pessoas que trabalham na escola procuram se aproximar dos pais/ responsáveis.

As pessoas que trabalham na escola procuram se aproximar dos pais/responsáveis.

IDEB	Município			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
IDEB alto	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	2	4,2	5,4	5,4
			Propenso a discordar	1	2,1	2,7	8,1
			Neutro(a)	7	14,6	18,9	27,0
			Propenso a concordar	11	22,9	29,7	56,8
			Concordo completamente	16	33,3	43,2	100,0
			Total	37	77,1	100,0	
		Missing	System	11	22,9		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Propenso a discordar	1	3,8	16,7	16,7
			Concordo completamente	5	19,2	83,3	100,0
			Total	6	23,1	100,0	
		Missing	System	20	76,9		
		Total		26	100,0		
IDEB intermediário	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	1	2,1	2,2	2,2
			Propenso a discordar	5	10,4	11,1	13,3
			Neutro(a)	14	29,2	31,1	44,4
			Propenso a concordar	15	31,3	33,3	77,8
			Concordo completamente	10	20,8	22,2	100,0
			Total	45	93,8	100,0	
		Missing	System	3	6,3		
		Total		48	100,0		
	Sorocaba	Valid	Discordo completamente	1	4,2	12,5	12,5
			Propenso a discordar	2	8,3	25,0	37,5
			Neutro(a)	3	12,5	37,5	75,0
			Propenso a concordar	1	4,2	12,5	87,5
			Concordo completamente	1	4,2	12,5	100,0
			Total	8	33,3	100,0	
		Missing	System	16	66,7		
		Total		24	100,0		
IDEB baixo	Ribeirão Preto	Valid	Discordo completamente	1	1,9	2,6	2,6
			Propenso a discordar	2	3,8	5,3	7,9
			Neutro(a)	15	28,8	39,5	47,4
			Propenso a concordar	12	23,1	31,6	78,9
			Concordo completamente	8	15,4	21,1	100,0

			Total	38	73,1	100,0	
		Missing	System	14	26,9		
		Total		52	100,0		
	Sorocaba	Valid	Discordo completamente	3	30,0	33,3	33,3
			Neutro(a)	3	30,0	33,3	66,7
			Propenso a concordar	1	10,0	11,1	77,8
			Concordo completamente	2	20,0	22,2	100,0
			Total	9	90,0	100,0	
		Missing	System	1	10,0		
		Total		10	100,0		

Anexos

ANEXO A – Solicitação de autorização para aplicação de questionário/ Ribeirão Preto

OFÍCIO Nº 004/2010 GPUBLIC/ USP
Ribeirão Preto, 13 de abril de 2010.

À Sr.ª Prof.ª Maria Débora Vendramini Durlo,
Secretária Municipal da Educação de Ribeirão Preto

Assunto: **Solicitação de autorização para aplicação de questionário de pesquisa de Mestrado (FEARP/USP)**

A Coordenadora do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas da Universidade de São Paulo (GPublic/USP), grupo de pesquisa registrado no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da pesquisa integrante do Programa Observatório Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP) e apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desenvolvida pelo mestrando Éwerton Cabral do Nascimento, do curso de Mestrado em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/ USP), Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador, vem solicitar dessa Secretaria autorização para aplicação de pesquisa científica.

A supracitada solicitação se refere à pesquisa intitulada **Políticas públicas educacionais: um estudo com estudantes e famílias de Ribeirão Preto e Sorocaba, no Estado de São Paulo**, cujo objetivo é aplicar questionários junto a estudantes e pais/responsáveis sobre a relação estudante-família nos processos educacionais.

Requeremos a autorização dessa Secretaria para aplicar o questionário anexo nas seguintes escolas:

- EMEF ...;
- EMEF ...;
- EMEF ...;
- EMEFEM ...;
- EMEF ...;
- EMEF ....

Na esperança de contar com o apoio dessa Secretaria de Educação,

Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador
Orientadora da Pesquisa e Coordenadora do GPublic/ FEARP-USP

ANEXO B – Solicitação de autorização para aplicação de questionário/ Sorocaba

OFÍCIO Nº 005/2010 GPUBLIC/ USP
Ribeirão Preto, 13 de abril de 2010.

À Maria Teresinha Del Cístia.,
Secretária Municipal da Educação de Sorocaba

Assunto: **Solicitação de autorização para aplicação de questionário de pesquisa de Mestrado (FEARP/USP)**

A Coordenadora do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas da Universidade de São Paulo (GPublic/USP), grupo de pesquisa registrado no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da pesquisa integrante do Programa Observatório Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP) e apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desenvolvida pelo mestrando Éwerton Cabral do Nascimento, do curso de Mestrado em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/ USP), Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador, vem solicitar dessa Secretaria autorização para aplicação de pesquisa científica.

A supracitada solicitação se refere à pesquisa intitulada **Políticas públicas educacionais: um estudo com estudantes e famílias de Ribeirão Preto e Sorocaba, no Estado de São Paulo**, cujo objetivo é aplicar questionários junto a estudantes e pais/responsáveis sobre a relação estudante-família nos processos educacionais.

Requeremos a autorização dessa Secretaria para aplicar o questionário anexo nas seguintes escolas:

- EM...i;
- EM Dr. ...;
- EM Prof. ....

Na esperança de contar com o apoio dessa Secretaria de Educação,

Prof.ª Dr.ª Cláudia Souza Passador
Orientadora da Pesquisa e Coordenadora do GPublic/ FEARP-USP

More Books!

yes I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em

www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscriptum.com
www.omniscriptum.com

OMNIScriptum