

SUMÁRIO

Lista de ilustrações	15
Lista de siglas	17
Prefácio à 1ª Edição	21
Prefácio à 4ª Edição	23
Introdução	27
Capítulo I O Bairro, a Escola e as Pessoas	39
1 O bairro	39
2 A escola	44
3 As pessoas.....	51
3.1 Direção	52
3.2 Funcionários.....	56
3.3 Professores.....	59
3.4 Alunos	65
3.5 Pais de alunos	70
3.6 Supervisão do ensino.....	77
3.7 Membros de entidades de bairro e outros	78

Capítulo II	A Escola por Dentro: os condicionantes internos da participação	85
1	A estrutura formal da escola	86
2	A distribuição do poder e da autoridade no interior da escola	94
2.1	Sobre o exercício da autoridade na escola	96
2.2	O diretor no papel de gerente.....	109
	A autonomia da escola, 109; A burocracia estatal, 112; A supervisão do ensino, 117; Sem tempo para o pedagógico, 120; Diretor: juiz e carrasco, 123; A assistente de diretora, 125; Formação acadêmica, 129; Processo de escolha, 133; “Prestígio” e “recompensa”, 145; O sonho acabado, 149	
3	Os mecanismos de ação coletiva no interior da escola.....	150
3.1	Associação de pais e mestres	151
3.2	Conselho de escola.....	167
	O processo eletivo, 168; A divulgação das reuniões, 170; A frequência das reuniões, 170; A falta de envolvimento e de participação, 172; A participação de pais e alunos nas decisões: ainda uma ficção?, 176; Falta de ligação entre representantes e representados, 180; Fragmentos de uma reunião, 181; Conselho de escola: lugar em que se explicitam conflitos, 187	
3.3	Grêmios estudantis.....	190
3.4	Conselhos de classe.....	193
4	Relações interpessoais.....	197
	Diretora e professores, 197; Diretora e funcionários, 202; Diretora e alunos, 206; Diretora e pais, 207; Professores entre si, 208; Professores e demais funcionários, 210; Professores e alunos, 210; Professores e pais, 212; Funcionários e alunos, 215; Funcionários e pais, 216; Alunos entre si, 217; Pais entre si, 218	
5	Atendimento de pais e membros da comunidade.....	218
5.1	A visão sobre os usuários da escola.....	219

5.2	A veiculação de informações e o atendimento de rotina	232
5.3	Reuniões de pais.....	238
Capítulo III Processo de Ensino e Participação.....		249
1	Visão de educação escolar.....	250
	Formação e informação, 250; Os educadores escolares, 252; Ensino: algo chato, mas necessário, 253; Valorização da educação escolar, 253; O componente ideológico, 256; O papel do Estado na educação, 261	
2	Participação da família no processo de ensino.....	264
	A educação é delegada à escola, 265; Complementaridade entre família e escola, 267; Dicotomização entre trabalho da escola e da família, 267; Provimento de conteúdos: necessidade de a família ajudar, 268; Qualidade do ensino dependendo da ajuda dos pais, 269; A ausência do acompanhamento em casa e suas causas, 271	
3	O desempenho da escola.....	272
3.1	Os números	272
	Evasão, 272; Retenção, 277; Promoção, 278	
3.2	As condições de trabalho	278
	O espaço físico, 278; Livro didático, 279; Organização de tempo, 280; Assistência médica e odontológica, 281; Merenda, 281; Segurança, 283	
3.3	O pessoal: corpo docente e demais funcionários.....	284
	Pessoal não docente, 284; A escassez de professores, 285; O baixo salário e as más condições de trabalho, 285; O desprestígio da profissão, 288; A distância e a falta de segurança, 288; O despreparo do professor, 289	
3.4	Os alunos	291
3.5	A qualidade do ensino	295
	As aulas, 295; O que pensam os depoentes, 308; Orgulho ferido, 312; A avaliação do rendimento escolar, 313;	

O “aligeiramento” do ensino, 314; Disciplina, 315; Autoritarismo, punições, 321

Capítulo IV A Comunidade e a Participação na Escola	327
1 Os movimentos de bairro e a escola pública	328
A busca de serviços coletivos, 328; A “Associação da Favela”, 331; A Sociedade Amigos do Morro Alegre, 334; O conselho popular, 337; A Sociedade Amigos das Vilas Unidas do Morro Alegre, 338; A diversidade de atuação dos movimentos, 344; As lutas na esfera da produção e da reprodução, 346; A diversidade de classes dos movimentos de bairro, 350; Interesses estratégicos <i>vs.</i> interesses imediatos, 353; Os movimentos populares e a escola, 356	
2 A escola diante da questão da participação.....	359
Condicionantes político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola, 359; Condicionantes materiais de participação, 361; Condicionantes institucionais, 362; Condicionantes ideológicos: a) a visão sobre a comunidade, 363; Condicionantes ideológicos: b) a visão de participação, 365; Utilização do espaço escolar pela comunidade, 375; Depredações, 378	
3 Participação da comunidade: condicionantes econômicos e culturais.....	383
As condições objetivas de vida, 383; O “desinteresse” dos pais, 385; A tendência “natural” à não participação, 388; O medo da escola, 391; Os agentes “articuladores” da participação popular, 392	
Para Não Concluir.....	395
Referências	397

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO

Este livro foi apresentado inicialmente como tese de livre-docência junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob o título *Participação popular na gestão da escola pública*. Já por ocasião de sua defesa pública, alguns membros da banca examinadora chamavam a atenção para o fato de que seu conteúdo ia muito além do título, sugerindo inclusive que o trabalho se chamasse simplesmente *Escola pública*. Opiniões de colegas educadores que leram a tese posteriormente só fizeram reforçar a ideia de que o título original não abrangia todo o conteúdo do trabalho, conteúdo esse que não interessava tão somente aos estudiosos da participação na escola, mas sim a todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com as questões da escola pública no Brasil.

A demora na publicação do livro deveu-se, por um lado, ao espanto com que os editores recebiam as 522 páginas (mais 63 de anexos) em dois volumes que compunham o original, que os levava a impor sua redução, mesmo antes de lê-lo; por outro lado, deveu-se também a minha dificuldade de encontrar, entre meus afazeres de pesquisa e docência, o tempo necessário para efetuar as reduções exigidas pelos editores. Posteriormente, os pareceres de grande número de pessoas que leram o trabalho, professores e estudantes de cursos de Pedagogia e de pós-graduação em Educação, diretores e professores da rede pública de ensino básico, bem como outros profissionais ligados à

Educação, consideraram o texto de muito fácil leitura, aconselhando a manutenção de seu formato original e alertando para os riscos de uma versão reduzida, que poderia subtrair passagens significativas do trabalho. Assim, além de pequenas alterações e da supressão dos anexos, resolvi não promover nenhuma modificação substancial no texto que, mesmo passados quatro anos, parece não ter perdido sua atualidade, já que, infelizmente, nada de novo ocorreu que mudasse o cotidiano da realidade pesquisada.

O interesse da Xamã Editora na edição do livro surgiu precisamente num momento em que as sucessivas reproduções xerográficas do original, para atender ao interesse, principalmente, de estudantes universitários e profissionais da rede pública de ensino, renovavam minha intenção de publicá-lo.

As pessoas envolvidas com a Educação no país têm manifestado certa sede de conhecimentos a respeito do que realmente acontece no dia a dia de nossas instituições escolares. Nossos teóricos da Educação, mesmo os mais proeminentes e conceituados, têm-se mantido, em sua maioria, nas grandes categorizações a respeito dos determinantes sociais mais amplos da realidade social, enquanto a escola pública brasileira, apesar da intensa reflexão de que foi objeto nas últimas décadas, permanece quase completamente desconhecida no que diz respeito aos fatos e relações presentes cotidianamente em seu interior. É que muitos autores, ao se referirem à escola pública, o fazem sem conhecê-la, já que não a pesquisam empiricamente. Com isso, suas elaborações teóricas em nada contribuem para o aperfeiçoamento da prática dos que, especialmente no ensino público fundamental, dedicam seus esforços na educação das amplas camadas da população.

Gostaria que este livro contribuisse para minorar um pouco a carência de estudos que abordam a realidade de nosso ensino público fundamental, concorrendo para elucidar sua prática e servindo ao diálogo com aqueles que, cotidianamente, fazem a escola pública brasileira.

São Paulo, janeiro de 1995.

Vitor Henrique Paro

PREFÁCIO À 4ª EDIÇÃO

Por dentro da escola pública é, sem dúvida nenhuma, um dos trabalhos que mais me proporcionaram realização tanto profissional quanto pessoal. Em termos pessoais, foi um verdadeiro banho de realidade escolar brasileira, ao conviver, no contexto da pesquisa de campo, com as grandezas e misérias de nossa sempre sofrida escola pública fundamental. Por longo período estive, quase todos os dias, envolvido no cotidiano da escola pesquisada, investigando, observando, indagando, participando dos problemas, refletindo e comungando tristezas, alegrias e perplexidades com os sujeitos da escola e com as outras integrantes da equipe de pesquisa. A intensidade das relações pessoais, num ambiente amistoso, mas também de conflitos e de contradições, teve muito de sentimento, de emoção, mas igualmente de pensamento e de aprendizado que certamente acrescentaram conteúdos relevantes a minha personalidade como educador e como cidadão.

Em termos profissionais, a realização da pesquisa que deu origem à tese de livre-docência, e depois ao livro, foi decisiva para a construção de certa maturidade científica que eu perseguia desde meus primeiros estudos sobre educação, mas que nessa investigação adquiriu contornos mais definidos e mais sólidos, com a aplicação (e o exercício) de uma abordagem qualitativa de pesquisa, mais sensível à captação da realidade em exame. A metodologia utilizada na pesquisa de campo, que é apresentada na Introdução do livro, associada aos estudos teóricos no campo da filosofia e das ciências da educação,

me propiciaram uma compreensão mais clara tanto da Pedagogia quanto de sua aplicação na concretude da vida escolar.

Várias pesquisas de igual validade teórica se seguiram em minha vida acadêmica, mas o produto dessa investigação mais a da que deu origem ao livro *Administração escolar: introdução crítica* (PARO, 2012) constituíram, em grande medida, as peças basilares de todo meu desenvolvimento científico posterior.

O livro, desde seu lançamento em 1995, teve uma história muito gratificante. Além da generosa acolhida, que se evidencia pelas três edições anteriores e suas sucessivas reimpressões, um fato extremamente marcante foi a maneira como os leitores de todo o Brasil se manifestaram a respeito de seu conteúdo. Em palestras e encontros nas mais variadas partes do país, recebi depoimentos muitas vezes emocionados, de professoras e professores do ensino fundamental a respeito da fidelidade com que foi retratada a escola pública brasileira, descobertos seus problemas, denunciados seus paradoxos, reconhecidas suas promessas e decepções, enfim, desvelados os mais invisíveis recônditos do fascinante e ao mesmo tempo insólito cotidiano da escola pública brasileira.

Embora, como é indicado na Introdução, o estudo não se propusesse a apresentar generalizações formais, à base de representatividade estatística dos resultados, sua pretensão de proporcionar o exame de experiência vicária aos leitores parece ter conseguido pleno êxito. Testemunho disso foram as frequentes manifestações de educadores escolares afirmando que a realidade retratada no livro era inteiramente congruente com a que eles viviam em suas unidades de ensino. “Professor, eu acho que a escola em que o senhor fez essa pesquisa é a minha, porque é tudo idêntico. Nem posso acreditar!” Depoimentos similares a este foram bastante frequentes na fala dos professores. O mais importante é que essas declarações vinham sempre acompanhadas de enfáticos agradecimentos pela oportunidade de uma nova visão da própria prática e de uma tomada de consciência de problemas para cuja complexidade e consequências nunca tinham atinado. Dessas manifestações não era difícil depreender um

novo entusiasmo da parte dos depoentes, que com frequência se declaravam motivados a um empenho maior em prol de uma prática educativa mais engrandecedora.

Essa resposta do público leitor é certamente bastante lisonjeira e encorajadora para o ambicioso propósito do livro, de proporcionar conhecimentos e ideias relacionados à grave situação de nossas escolas públicas e induzir atitudes de não indiferença diante dessa realidade, provocando a reflexão e a tomada de consciência de educadores de modo geral. Essa ambição se renova com esta quarta edição que busca interromper o intervalo em que o livro esteve esgotado e colocá-lo novamente à disposição de educadores escolares e outros interessados na educação de modo geral.

Procurei nesta edição proceder a uma revisão rigorosa do texto, buscando a supressão de erros e a correção de impropriedades de linguagem. Absteve-me, entretanto, de interferir substancialmente no conteúdo. Por ocasião da realização da pesquisa, a nomenclatura dos níveis de ensino consignava para o ensino fundamental e para o ensino médio as denominações respectivas de ensino de 1º grau e ensino de 2º grau. Ao fazer a revisão, atualizei a nomenclatura apenas quando se tratava de comentários e reflexões sobre esses níveis de ensino em sua universalidade no sistema escolar brasileiro, mas mantive a nomenclatura antiga ao me referir especificamente à realidade da escola pesquisada e das pessoas aí envolvidas.

Espero que esta 4ª edição continue merecendo a atenção de todos aqueles que enxergam a educação como um direito absoluto numa sociedade verdadeiramente democrática e que se interessam em contribuir com sua ação para superar a miserável realidade escolar das crianças e jovens das camadas trabalhadoras deste país.

São Paulo, junho de 2016.

Vitor Henrique Paro

INTRODUÇÃO

A situação precária em que se encontra o ensino público no Brasil, em especial o fundamental, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, persistindo por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando à sua superação.

Esse fato leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, em especial as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua concretização. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos do descaso do Poder Público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia, etc.

Mas se, além de dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, então, de buscar alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino fundamental de boa qualidade para todos os cidadãos. Tal busca, entretanto, não pode restringir-se apenas às fórmulas mágicas que, colocadas em prática, conseguiriam solucionar de vez o problema da carência de escolaridade em nosso meio. Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca

chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-los efetivamente a bom termo.

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos para a democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade¹ participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (PARO et al., 1988, p. 228).

Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. Foi com essa preocupação que realizei a presente pesquisa, cujo objetivo foi examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade na gestão da escola pública de ensino fundamental.

A concretização desse objetivo supõe, obviamente, a necessidade de se investigarem as potencialidades e obstáculos à participação, presentes tanto na unidade escolar quanto na comunidade. A esse respeito, é preciso ter presente que ambos se apresentam como resultados de determinações econômicas, sociais e políticas mais amplas, que têm sido objeto de atenção de número considerável de estudos nos últimos anos. Eu mesmo, num deles (PARO, 2012), tive oportunidade de examinar essas determinações no que elas têm a ver com a administração escolar. O presente trabalho constitui, nesse sentido, prolongamento daquele, na medida em que, tendo presentes os

1. O termo “comunidade” não pretende ter aqui um significado sociológico mais rigoroso. Neste trabalho, o estou utilizando para significar tão somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços.

condicionantes sociais examinados nesse trabalho anterior, procura analisar de perto as formas concretas que os produtos de tais condicionantes assumem — bem como a autonomia que apresentam — tanto no âmbito da escola quanto no da comunidade.

No tocante à unidade escolar, o exame das questões referentes às atividades, relações e processos que se dão em seu interior deve ter, de acordo com os objetivos da investigação, a preocupação de buscar, no funcionamento e organização da escola pública fundamental, as perspectivas de uma participação direta da comunidade nas decisões da escola, identificando os obstáculos bem como os elementos facilitadores dessa participação.

Mas, para os objetivos que tenho em mente, estudar a escola em sua constituição interna não basta. Infelizmente, a maioria das propostas e estudos que se têm levado a efeito com vistas à democratização das relações na escola não tem ousado transpor os muros da própria unidade escolar. Se se considera o fato de que a escola é uma instituição estatal e se leva em conta o desinteresse do Estado em resolver os problemas do ensino, ganha importância decisiva a consideração das potencialidades da comunidade na busca e proposição de medidas tendentes a franquear a escola a sua participação. Em termos de estratégia política, não se trata de restringir-se à consideração dos empecilhos à participação que se colocam no interior da escola. É preciso ter consciência de que os avanços que se derem no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil. O que se pretende dizer é que tal democratização jamais terá consistência se for apenas “delegada” pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil como sujeito social. Por isso, é preciso verificar o que a comunidade pode fazer por si própria no momento presente e quais os obstáculos que se apresentam para que essa sua potencialidade se consubstancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva nas decisões da escola.

Com relação ao aspecto metodológico, pareceu-me que a opção mais acertada seria a de uma investigação que privilegiasse técnicas

qualitativas de análise, buscando examinar em profundidade os múltiplos aspectos que envolvem a questão da participação da comunidade na escola. Decidi, então, pelo estudo de caso de cunho etnográfico (ROCKWELL, 1986), escolhendo uma escola pública estadual de 1º grau² instalada em bairro de periferia urbana com população de baixa renda, localizado na Zona Oeste do município de São Paulo.

Inicialmente, eu colocava como condição para a escolha da unidade escolar que ela estivesse experimentando alguma tentativa de participação da comunidade em sua gestão. Além disso, considerava desejável que o diretor estivesse envolvido nessa tentativa de participação ou que pelo menos não opusesse sérios obstáculos ao seu desenvolvimento. Pretendia, com isso, isolar a variável “intransigência da direção”, para que pudesse pesquisar as dificuldades e potencialidades de participação da comunidade numa situação em que o diretor não se colocasse como obstáculo primeiro e quase absoluto a tal participação.

Todavia, não foi possível atender a todas essas exigências. O trabalho de campo numa escola da Zona Sul que parecia atender aos requisitos mostrou-se impraticável porque, além de haver mudança da diretora, no momento em que a equipe de pesquisa ia iniciá-lo, constatou-se que a escola não oferecia o 1º grau completo, mas só até a 4ª série, sendo o restante em forma de ensino supletivo. Fizeram-se, então, novas sondagens até a escolha definitiva da escola a ser pesquisada. As informações iniciais foram prestadas por uma ex-professora da escola que apresentou um quadro que coincidia com as aspirações da equipe de pesquisa. Entretanto, já na primeira visita de nossa equipe de pesquisa à unidade escolar, ficamos sabendo que, muito embora anteriormente tivesse havido certa participação da comunidade na escola, no momento tal fenômeno não ocorria. Esse fato apresentou a desvantagem de não haver, na escola, uma efetiva participação dos pais, mas ofereceu a oportunidade de contarmos com uma unidade escolar com características muito mais próximas às das

2. Este era o nome do ensino fundamental à época da realização da pesquisa. Vide observação no Prefácio à 4ª edição.

escolas da rede em geral. De qualquer forma, o essencial pareceu-me, em princípio, conseguido porque, embora não havendo uma participação significativa, a variável “intransigência do diretor” foi isolada, já que, como eu pretendia, a diretora não se colocava explicitamente contra a participação, apresentando, inclusive, um discurso bastante favorável a ela. Também importante foi a atitude bastante receptiva da diretora ao trabalho da equipe de investigadores, franqueando de forma irrestrita nosso acesso e permanência na escola durante todo o período de que necessitávamos para a investigação.

O trabalho de campo iniciou-se em junho de 1989, encerrando-se em abril de 1990. Durante esse período, com momentos mais ou menos intensos de trabalho na escola e na comunidade, foram realizadas entrevistas e observações, bem como coleta de informações e documentos junto à secretaria da escola. As atividades do trabalho de campo podem ser agrupadas em: sistemáticas e assistemáticas. As primeiras foram aquelas cuja realização estava prevista quando do planejamento do trabalho de campo e cuja execução se deu com o auxílio de roteiros ou esquemas previamente elaborados. As atividades assistemáticas referiam-se principalmente a entrevistas e observações e eram provocadas por fatos ou relações que, não tendo sido previstos, chamavam a atenção do observador, o qual ou apenas registrava o evento ou também intervinha, fazendo perguntas ou participando de conversas.

As observações fizeram-se mais intensamente no âmbito da escola, mas estiveram presentes também na comunidade. Nesta, restringiram-se basicamente à observação do bairro e às condições de moradia das pessoas entrevistadas. Na unidade escolar, as observações realizaram-se não apenas a partir da permanência na escola, acompanhando sistematicamente seu cotidiano dentro e fora da sala de aula, mas também por meio de “participação” em atividades específicas como atendimento de pais, reunião do conselho de escola e reuniões de professores e pais. Toda entrevista com professor era antecedida por uma observação de sua aula por parte do entrevistador. Esse procedimento, afora o conjunto de informações que oferecia para o desenvolvimento normal da pesquisa, incluindo aquelas que

possibilitavam o confronto entre o discurso e a prática do professor, propiciava também, ao entrevistador, tomar contato com problemas e características dos alunos que lhe serviam de subsídios para uma conversa mais fluente com o entrevistado.

No interior da escola foram feitas 16 entrevistas, sendo seis com professores, cinco com alunos e cinco com os demais funcionários da escola (diretora, assistente de diretora, secretária, inspetora de alunos e servente). As entrevistas foram todas individuais, com exceção das realizadas com os alunos, em que, além de uma individual, foram feitas três entrevistas em grupos de três e uma entrevista em grupo de quatro, perfazendo, portanto, um total de 14 alunos.

A escolha dos professores para entrevistas procurou garantir que, entre eles, estivessem representados: a) os três períodos de funcionamento da escola (manhã, tarde e noite); b) os professores mais antigos na escola e os mais novos; c) os professores das quatro primeiras séries e os da 5^a à 8^a série e, dentre estes, os que tinham licenciatura plena e os que tinham apenas licenciatura curta ou curso superior incompleto; d) os professores que, no transcorrer do trabalho de campo, foram sendo percebidos como mais afinados ou menos afinados com as atitudes e opiniões da direção da escola.

Os alunos foram escolhidos para entrevistas de modo a estarem representados: a) os três períodos de funcionamento da escola; b) os de sexo masculino e os de sexo feminino; c) os que pertenciam e os que não pertenciam ao conselho de escola; d) os que frequentavam as quatro primeiras séries (e, entre estes, representantes do ciclo básico e de 3^a e 4^a séries) e os de 5^a à 8^a série; e) os que eram considerados indisciplinados e os que eram alunos bem-comportados, na opinião dos professores.

Fora da escola, foram entrevistadas 13 pessoas, sendo sete pais de alunos (dois pais e cinco mães), dois representantes de sociedades amigos de bairro, uma ex-professora residente no bairro, a presidenta da “associação” da favela próxima à escola, uma assistente social que atende à mesma favela, além da supervisora de ensino que atende à escola. Na escolha dos pais a serem entrevistados, procurou-se

garantir a representação de: a) pais de dentro e de fora do conselho de escola; b) pais de alunos dos três períodos de funcionamento da escola; c) pais pertencentes e não pertencentes à associação de pais e mestres (APM); d) pais que fossem e pais que não fossem considerados agressivos pela direção ou pelos professores; e) pais que tinham e pais que não tinham participação efetiva na escola; f) pais articulados e não articulados com movimentos populares no bairro.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiaberto. Embora contando com roteiro “precário”, procurou-se deixar o entrevistado o mais à vontade possível para prestar seu depoimento. Para isso, foram adotadas algumas providências consideradas imprescindíveis para o bom andamento da entrevista. Em primeiro lugar, procurava-se estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, apresentando de forma simples a natureza e os objetivos da investigação. Na abordagem para entrevista dos elementos tanto de dentro quanto de fora da escola, estava sempre presente, de forma direta ou indireta, a concordância da direção para a realização das entrevistas. Por isso, procurava-se deixar bem claro, logo de início, não apenas a desvinculação dos responsáveis pela pesquisa com relação à escola e ao Estado, mas também o sigilo absoluto que seria mantido com relação às fontes de informação. As entrevistas foram todas gravadas em fitas cassete e só tinham início após a aquiescência espontânea do entrevistado. Nenhuma das pessoas abordadas recusou-se a colaborar prestando seu depoimento.

Um segundo aspecto que merece consideração é a adequada utilização do roteiro de entrevista. Muito embora a quase exaustiva enumeração de itens e subitens desse roteiro possa dar a impressão de uma direção única e inflexível à entrevista, não foi esta, em absoluto, sua função. A enumeração minuciosa de temas e assuntos teve o propósito único de trazer à consciência dos entrevistadores as múltiplas questões e aspectos que poderiam estar presentes na fala de cada um dos entrevistados. Com esse elenco quase exaustivo de temas organizados em sua mente, o entrevistador partia para a entrevista em condições de estar atento à variedade de informações e representações que o entrevistado apresentava, a partir de questões mais gerais

como: “Fale-me de sua vida.”, “O que você acha da participação dos pais na escola?”, “Como se organiza o trabalho na escola?”, etc. A orientação era no sentido de que o entrevistador falasse muito pouco, procurando estimular o entrevistado a discorrer sobre um ou outro dos grandes temas constantes no roteiro ou um novo tema que acabara de surgir na própria conversa. Embora não se alimentasse a ilusão de uma total neutralização da artificialidade com que a relação entrevistador/entrevistado inevitavelmente se reveste, o que se pretendia, enfim, era que tal relação fosse o menos constrangedora possível para o depoente, de modo que ele pudesse discorrer com certa liberdade sobre cada um dos temas propostos, sem comprometer, entretanto, um mínimo de informação e de opiniões que era fundamental para a realização da investigação.

Outro aspecto, que eu já tinha em mente quando da elaboração do projeto de pesquisa, referia-se à intenção de introduzir nas entrevistas o questionamento de algumas informações e opiniões dos depoentes. Essa medida poderia ser criticada sob a alegação de que isso contribuiria para agravar ainda mais a “imposição de problemática” (THIOLLENT, 1987) que se verifica na relação entrevistador/entrevistado, concorrendo, assim, para uma visão unilateral do fenômeno sob exame. Michel J. M. Thiollent (1987, p. 23-24), todavia, chama a atenção para o fato de que “é justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação”. O mesmo autor considera que, numa perspectiva crítica,

o relacionamento é visto como comunicação de informação num determinado espaço sociopolítico configurado em formas que variam segundo as populações, os problemas investigados, sua relação com o poder, os grupos e instituições de pesquisa, os interesses que estão em jogo, etc. Neste contexto, mais do que a precisão de qualquer tipo de medição, o que importa é a pertinência das questões e das respostas formuladas na interação entre os dois polos. Por parte do polo investigador, a “observação” é essencialmente um questionamento. A noção de questionamento é muito mais adequada do que a de observação quando se trata de sociologia não positivista. (THIOLLENT, 1987, p. 23)

Nesta investigação, o questionamento era feito após a conclusão de determinado assunto ou da entrevista propriamente dita e tinha o sentido não de discordar pura e simplesmente das respostas fornecidas pelo entrevistado, mas de problematizar alguns temas por ele abordados, de modo a aprofundar *com ele* a reflexão a respeito do tema e verificar suas opiniões diante de pontos de vista divergentes. Acredito que esse procedimento contribui bastante para o aprofundamento da análise e para a melhor elucidação de alguns pontos de vista dos entrevistados.

Concluídas as entrevistas, a fase seguinte, a de transcrição das fitas, é vista por muitos pesquisadores como não apresentando grandes problemas quanto à melhor forma de ser executada. Em geral, deixam-na a cargo de um profissional que, com maior ou menor fidelidade, maior ou menor competência, transfere para o papel as falas de entrevistador e entrevistado. Minha experiência com esse tipo de procedimento tem demonstrado que ele deixa muito a desejar, em virtude das omissões e incorreções que uma pessoa não familiarizada com a investigação em curso pode vir a cometer. Uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas; muito da complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de se perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala. Pausas, exclamações, gestos, hesitações, silêncios, etc. — tudo isso pode ser omitido se quem faz o registro não tem condições de aferir em que dimensão cada um desses comportamentos pode ser relevante para a análise final. Nesse sentido, assim como não pode haver observação sem interpretação, parece que a transcrição de entrevistas deve incluir, necessariamente, um componente interpretativo. Em vista disso, considerou-se a pessoa mais indicada para realizar esse trabalho o próprio entrevistador e assim se procedeu. Desse modo, além de toda a contextualização da entrevista, feita no caderno de campo quando de sua realização, cada entrevistador, no momento da transcrição das fitas, pôde registrar valiosas informações que só ele, como membro da equipe de pesquisa e como pessoa que esteve envolvida na entrevista, poderia fazer.

O que se expõe neste livro é o resultado das análises efetuadas a partir dos dados obtidos. No primeiro capítulo, faço uma descrição sucinta da escola pesquisada, do bairro onde ela está instalada e das pessoas entrevistadas; no segundo capítulo, examino os condicionantes da participação internos à unidade escolar; o terceiro capítulo é uma tentativa de levantar e discutir questões relacionadas ao desempenho da escola e da qualidade do ensino oferecido; finalmente, no quarto capítulo, discuto os determinantes da participação presentes na comunidade e a maneira como os agentes envolvidos veem essa participação.

A natureza da pesquisa realizada recomenda que se adote um tom marcadamente descritivo na apresentação dos resultados. Robert. E. Stake, ao atribuir à pesquisa qualitativa o papel de propiciar ao leitor ou usuário a realização de suas próprias generalizações, afirma:

Se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações. A grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores. (STAKE, 1983, p. 22)

Não se trata, obviamente, de reivindicar para o autor uma pretensa neutralidade, que se sabe impossível de ser alcançada.³ Por mais descritivo que o relatório de pesquisa possa se apresentar, ele não deixa nunca de ser também interpretativo. Seu autor não se anula

3. Thiollent (1987, p. 28-29) considera que “a neutralidade inexistente e que a objetividade é sempre relativa. A neutralidade é falsa ou inexistente na medida que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo no ato de conhecer. A objetividade é relativa na medida que o conhecimento social sempre consiste em aproximações sucessivas relacionadas com perspectivas de manutenção ou de transformação. A passagem de uma aproximação a outra não é do tipo aperfeiçoamento ou pormenorização da informação coletada. Sempre exige deslocamentos e rupturas de perspectivas.”

completamente para deixar falarem os fatos. A subjetividade se faz presente desde o primeiro momento, quer na seleção do conteúdo considerado relevante, quer na necessária problematização que se adota na tentativa de levar o usuário a melhor compreender os fenômenos apresentados. Assim, parece que o essencial é que se esteja consciente da presença do componente subjetivo a perpassar o discurso, evitando-se dissimulá-lo em objetividade. Por isso, no presente trabalho, esforcei-me por expor os resultados da pesquisa de modo a exibir ao mesmo tempo dados brutos e interpretações, na perspectiva de poder, com isso, possibilitar ao leitor a consideração de interpretações alternativas às minhas (STAKE, 1983, p. 26).

O caráter qualitativo da investigação remete, ainda, a uma consideração a respeito da questão da representatividade. O que torna relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. As palavras de Guy Michelat a este respeito são bastante esclarecedoras:

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, [...] é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais do indivíduo enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (MICHELAT, 1987, p. 199)

Assim, por menor que seja a representatividade de um indivíduo em relação ao conjunto, o importante é que ele valha pela sua “exemplaridade”. O fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada, nem se trata de prová-lo; trata-se, isto sim, de procurar a “explicação” adequada para tal ocorrência, o que

nos permitirá dizer apenas que, em acontecendo tal fenômeno, sua explicação é a que oferecemos ou na qual apostamos.

Todavia, abrir mão de uma pretensa representatividade “linear”, em termos quantitativos, não significa ignorar a determinação da realidade mais ampla sobre o caso em estudo. No dizer de Elsie Rockwell (1986, p. 47),

ao realizar um estudo etnográfico, em vez de supor o estudo de “uma totalidade” (holística), aborda-se o fenômeno ou processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida, e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento.

Trata-se, portanto, como já anunciei de certa forma no início desta introdução, de se examinar o “caso em estudo” — ou seja, a escola e a comunidade —, procurando não apenas apreender seus relacionamentos internos, mas fazê-lo a partir de suas relações com a sociedade da qual ele é parte.