

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO
MÉDIO

Teresina
2006

LUIZ CARLOS CARVALHO DE OLIVEIRA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para defesa de dissertação.

Orientador: Luís Carlos Sales

**Teresina
2006**

FOLHA DE APROVAÇÃO**Luiz Carlos Carvalho de Oliveira****AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO PARA ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO
MÉDIO**

Teresina, Novembro de 2006.

Prof. Dr. Luís Carlos Sales - UFPI

Prof.^a. Dr.^a. Cleânia de Sales Silva - UFPI

Prof.^a. Dr.^a. Guiomar de Oliveira Passos - UFPI

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI

Aprovada em: ____/____/____

Sumário

Lista de Figuras e Gráficos	5
Lista de Tabelas	6
Resumo	7
Abstract	8
 INTRODUÇÃO	 10
 CAPÍTULO 1	
1 A qualidade e o contexto de mudanças na educação	17
 CAPÍTULO 2	
2 Qualidade: um objeto psicossocial.....	28
2.1 Introdução	28
2.2 A Teoria das Representações Sociais	28
 CAPÍTULO 3	
3 Da leitura da fotografia como signo.....	37
 CAPÍTULO 4	
4 Metodologia	42
4.1 Introdução	42
4.2 Caracterização dos sujeitos.....	42
4.3 Procedimento de coleta dos dados	43
4.4 Análise dos dados	44
 CAPÍTULO 5	
5 Classificação dos espaços escolares	47
5.1 Introdução	47
5.2 Procedimento de classificação dos espaços escolares	47
 CAPÍTULO 6	
6 Impressões sobre a qualidade nas escolas	67
6.1 Introdução	67
6.2 Julgamento da qualidade	67
 CAPÍTULO 7	
7 A qualidade para os alunos: considerações finais.....	95
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 99

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Espaço escolar 1	48
Figura 1: Espaço escolar 2	48
Figura 2: Espaço escolar 3	49
Figura 2: Espaço escolar 4	49
Figura 2: Espaço escolar 5	49
Figura 2: Espaço escolar 6	49
Figura 2: Espaço escolar 7	49
Figura 2: Espaço escolar 8	49
Figura 3: Espaço escolar 9	50
Figura 3: Espaço escolar 10	50
Figura 3: Espaço escolar 11	50
Figura 3: Espaço escolar 12	50
Figura 3: Espaço escolar 13	50
Figura 3: Espaço escolar 14	50
Gráfico 1: Desenho dos espaços escolares	51
Gráfico 2: Combinação dos grupos pelos sujeitos	68
Gráfico 3: Categorias presentes nas melhores escolas, segundo os alunos	73
Gráfico 4: Categorias presentes nas piores escolas	76
Gráfico 5: O que deve ter numa boa escola	80
Gráfico 6: Características de uma escola ruim	86
Gráfico 7: Palavras mais associadas à escola de qualidade	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Critérios utilizados pelos alunos na classificação das escolas	68
Tabela 2 – Categorias presentes nas melhores escolas, segundo os alunos	72
Tabela 3 – Categorias presentes nas piores escolas, segundo os alunos	76
Tabela 4 – O que deve ter numa boa escola para os alunos	79
Tabela 5 – Características de uma escola ruim para os alunos	86
Tabela 6 – Palavras associadas à escola de qualidade	90

RESUMO

A temática deste trabalho trata da qualidade na educação. Temática que nos últimos anos passou a ser objeto de preocupação e discussão nacional. Seu objetivo geral é discutir as representações sociais da “escola de qualidade”, buscando captar o sentido que o termo qualidade tem para os alunos das escolas públicas e particulares. Em específico, visa identificar fatores que contribuem para a qualidade na escola e levantar indicadores de qualidade. Para dar conta da qualidade como objeto de estudo, recorreu-se à teoria das representações sociais de Serge Moscovici e à teoria da leitura da fotografia como signo. Para captar as diferentes leituras sociais da qualidade da educação, recorreu-se a uma metodologia apoiada em recursos iconográficos, através de estímulos visuais de 14 fotos de espaços escolares da cidade de Teresina-PI. Foram entrevistados 60 sujeitos. Com vistas a atingir os objetivos da pesquisa, foram criadas situações-problema, envolvendo as fotos dos espaços escolares nas 5 etapas da pesquisa, visando aprofundar o conhecimento sobre os conteúdos de ordem mais subjetiva que orientam a apreensão do objeto em questão. Os procedimentos analíticos utilizados foram: análise multivariada (análise dos componentes principais), análise de frequências e análise de conteúdo. Constatou-se que a qualidade na educação mais valorizada está associada a escolas particulares. Os espaços escolares das escolas públicas foram desvalorizados pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Segundo os sujeitos, a *escola de qualidade* deve apresentar uma boa gestão e organização do espaço escolar, boa estrutura física, novas tecnologias, conforto, biblioteca, segurança, bom ensino, bons alunos e bons professores. Foram esses os indicadores de qualidade na educação compartilhados por alunos das escolas públicas e particulares. Outros indicadores foram ressaltados: a aparência do prédio escolar, a presença de laboratório, sala de estudos. A *escola de qualidade* valorizada pelos alunos está atrelada à identificação de elementos simbólicos representativos do sentido que a escola guarda e que, provavelmente, tais elementos determinem um padrão de qualidade que as escolas públicas e particulares deveriam possuir. Conclui-se que o foco de interesse dos sujeitos encontra-se nos nove indicadores de qualidade. Dentre esses indicadores, ocupam a centralidade de uma *escola de qualidade* o professor, a gestão escolar e novas tecnologias.

Palavras-chave: Educação; Qualidade na Educação; Representações Sociais.

ABSTRACT

This dissertation work deals with the quality in Education which became the main focus of discussion nationwide. Our objective is to show schools that have a service of quality and what the word 'quality' represents to the students from private and public schools. Particularly, we identify the factors that contribute to the school quality as well as to increase the quality indicators at schools. To achieve our objective, we based on Sergio Moscovici's theory that discusses the social representations. Our methodology is supported in iconographic resources, through visual stimuli using fourteen pictures from schools in Teresina, Piauí. We interviewed sixty people in order to achieve our purposes. We asked questions which involved problems to solve and the pictures we mentioned above; We also used analytic procedure as multivariety analyses, frequency analysis and analysis of the content of the school subjects. We could realize that the quality in Education is only associated with private schools. According to the interviewees, a school which provides quality in its service should have: good school management and organization, good physical structure (the building), new technology, libraries, comfortable rooms, security, good teaching, good students and teachers and studying rooms. All these were pointed out by the students from private and public schools. However, the most important indicators that a school has quality in its service are: good teachers, good school management and the use of new technologies.

Key-words: Education, Quality in Educations, Social Representations.

INTRODUÇÃO

Introdução

A temática deste trabalho trata da qualidade na educação, com recorte centrado sobre a qualidade nas escolas. Essa temática nos últimos anos passou a ser objeto de preocupação e discussão nacional. Neste sentido, as avaliações realizadas pelo MEC ¹ são evidências concretas da importância que tomou a qualidade da educação no país.

Essa política de avaliação da educação, no país, se dá no momento em que o Governo Federal busca um padrão nacional de qualidade na educação, após conseguir praticamente universalizar o Ensino Fundamental, e avançar no atendimento do ensino médio. A avaliação do nível de conhecimento de alunos de diferentes séries tem oferecido dados para se aferir que proporção do currículo eles foram capazes de assimilar.

A experiência internacional de países que conseguiram melhorar, de forma significativa, a qualidade de sua educação, aponta para uma combinação de duas visões. Por um lado, busca-se estabelecer um conjunto de resultados que devem ser obtidos, e instrumentos adequados para medir e acompanhar sua implementação e seu sucesso. Por outro lado, trata-se de definir, especificamente, o que os alunos precisam aprender de determinada disciplina, como se fazia nos currículos tradicionais, o que levava geralmente à memorização de regras e conceitos; identificar habilidades mais complexas, como a capacidade de usar bem a língua, de entender e utilizar números e operações matemáticas, de entender a lógica de um experimento científico, de ser capaz de buscar e processar informações, e assim por diante.

Segundo Bomeny (1997), o debate sobre vantagens e riscos da definição de padrões de qualidade ainda é incipiente, mas cresce o consenso sobre a necessidade de se contar com instrumentos de avaliação que permitam pais, professores, empresários, políticos e outros atores sociais, entre eles os meios de comunicação, saber como as escolas estão enfrentando adequadamente os desafios impostos pelas transformações econômicas e sociais.

No mundo inteiro, há um interesse crescente em aprendizado e desempenho devido à evidência de que aprendizado e progresso educacional estão se tornando ainda mais importantes para o crescimento econômico. Para muitos educadores, a chave para combater a desigualdade no país é a educação. A educação é um investimento econômico e social.

Neste sentido, Paiva (2003) diz que a educação é a garantia de menor desigualdade social, é uma variável importante para o desenvolvimento. O país precisa, na sua luta para garantir o ensino fundamental e ampliar o número de vagas no ensino médio, melhorar a

¹ Dois exemplos destas avaliações são o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

competência da escola pública e privada. O acesso à educação vem crescendo no país, embora ainda esteja longe dos padrões da OCDE². O Objetivo do Milênio, relacionado à universalização do acesso à escola, será atingido no país bem antes de 2015, mas esse avanço além de quantitativo precisa ser de qualidade.

Ainda de acordo com Paiva (2003), a orientação atual das políticas educacionais é esquecer os meios, a infra-estrutura da escola, o currículo, a formação dos professores e se concentrar na avaliação dos resultados. Essa avaliação faz parte das estratégias das reformas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação. Além dos níveis ainda baixos de cobertura no Ensino Médio, apesar da expansão dos últimos anos, o relatório do PISA³ mostra que os resultados que a educação brasileira vem obtendo são insatisfatórios. Um exemplo é a capacidade de leitura, onde 23,3% dos estudantes atingem o nível 1⁴.

Segundo Schwartzman (2005), um fator muito importante na determinação deste baixo padrão de desempenho é o nível socioeconômico e cultural das famílias de onde provém os estudantes. Um estudo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), com dados do SAEB 1999, conclui que o principal determinante do desempenho escolar no Brasil é o nível socioeconômico da família dos alunos. Além da renda, o gênero tem impacto (os meninos são melhores em matemática), assim como a raça (os negros e pardos têm desempenho pior). O impacto de características da escola sobre o desempenho parece ser tanto maior quanto mais alto é o nível socioeconômico dos alunos. Na mesma linha, Silva e Hasenbalg (2000) estimam que o “fator escola” contribui no máximo com 40% das eventuais melhorias na educação brasileira, os outros 60% dependem de fatores socioeconômicos.

No entanto, mesmo com as limitações do fator escola evidenciadas em algumas pesquisas, o esforço brasileiro em educação, nesse momento, junto com a tendência de um aumento substancial dos gastos e no crescimento do sistema escolar, deve se concentrar nas questões de qualidade na educação. As estratégias nacionais de melhoria do ensino, tanto a curto como a longo prazo, no Brasil, devem valorizar a qualidade do ensino. Assim, a promoção de programas de expansão da educação como agora o FUNDEB⁵, sem levar em conta a qualidade do ensino oferecido, corre o risco de ir contra o objetivo perseguido.

² Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (Organismo econômico internacional criado em 1947, com sede em Paris, reúne hoje 30 países, ligados à adoção da democracia).

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, avaliação internacional comparativa da OCDE.

⁴ Nesse nível, os estudantes são capazes de concluir somente as tarefas de leitura menos complexas, como localizar uma única informação, identificar o tema principal de um texto ou fazer uma ligação simples com o conhecimento da vida diária.

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), substituto do FUNDEF.

Segundo Schwartzman (2005), há duas visões sobre qual seria a melhor política para verificar a qualidade na educação. Uma, tradicional, que traça um plano de conteúdos que os alunos deveriam aprender, estabelecendo controles rígidos de resultados, através de provas. Uma outra, mais flexível, que deixa para as escolas e os professores ampla liberdade para adotar e adaptar os parâmetros curriculares às situações locais. Na primeira visão, a qualidade está no rigor, na exigência, na reprovação. Já na segunda visão, a qualidade valoriza outros aspectos da educação, como a afetividade e a promoção automática.

De acordo com Paiva (2003), a repetência era o principal problema do sistema educacional brasileiro, e a atenção recaía sobre a aprendizagem. Visando regular a produtividade do sistema, foram tomadas medidas de racionalização administrativa, como na relação série-idade e a promoção automática dos alunos. Essas medidas deram resultado e hoje a distorção série-idade tornou-se próxima dos parâmetros desejados.

Essa autora destaca a importância do caso brasileiro, ao afirmar que:

A incorporação de novos contingentes ao sistema educacional (os últimos e, portanto, os mais pobres) tem certamente algum impacto sobre a qualidade, porque medidas paralelas não foram tomadas ou não eram adequadas/suficientes para contra-arrestar as deficiências – exceção feita àquelas ligadas à renda mínima (PAIVA, 2003, p. 234).

Nesse sentido, pode-se ver que há muito trabalho no caminho da construção de uma escola de qualidade. Já existem aspectos muito focalizados como o desempenho, os padrões de qualidade, a repetência, a formação de professores, o currículo. Ainda assim, com todo esse contexto de racionalização administrativa e de reformas educacionais, há um pequeno consenso no campo da educação sobre o que vem a ser a qualidade na educação. Muitos estudos, desde a década de 1980, quando a qualidade na educação constitui-se como campo, conseguem apenas balizar a temática. O tema da qualidade na educação não tem satisfeito os especialistas em educação. Ainda que qualquer indivíduo que tenha passado por uma carteira escolar saiba a diferença entre uma boa aula ou uma aula ruim – e o impacto que a qualidade tem sobre a disposição do aluno em interessar-se e aprender determinada matéria -, tem sido extremamente difícil identificar o que, exatamente, constitui uma boa aula ou uma aula ruim ou um professor bom ou um professor ruim.

O interesse pela temática da qualidade surgiu a partir da pesquisa de Sales (2000), onde a questão central era saber até que ponto o prédio escolar tem importância no julgamento que as pessoas fazem sobre a qualidade do ensino da escola. Na referida pesquisa, as representações sociais da escola de qualidade apresentam as seguintes características: ser

confessional ou religiosa, particular, tradicional, ter uma estrutura física grande e ser bem localizada. Ainda em sua pesquisa, constatou uma relação entre o prédio escolar, o nível de aprendizagem e o nível socioeconômico dos alunos. O prédio escolar, segundo o autor, influencia no julgamento que a sociedade faz sobre o nível de qualidade das escolas.

Nesta pesquisa, investiga-se a qualidade na educação, não se limitando a obter um conjunto de evidências explícitas dos especialistas em educação, com suas medidas objetivas, quantificáveis, como um currículo ou os padrões de qualidade aferidos nos testes de avaliação da educação nacional. Muito menos realizar consultas a trabalhos acadêmicos que refletem os efeitos produzidos pelos investimentos destinados a melhorar a qualidade das escolas e os resultados do ensino.

O aluno que já enfrentou a difícil missão de procurar a escola ideal e sabe que essa é uma tarefa das mais complexas. Os verdadeiros usuários do sistema escolar, de certa forma passam por esse dilema, no entanto sabem, na prática, o que é melhor para eles.

O aluno é um consumidor de serviços educacionais. Assim como consome roupas da moda, para expressar a sua elegância, precisa ser convencido de que a escola escolhida por seus pais é a melhor. Buscam, a todo custo, informações para saber em que aspecto a sua escola se diferencia das demais. Portanto, sabem muito bem avaliar, a partir de suas representações sociais, se os serviços oferecidos por sua escola corresponde às suas necessidades.

Para dar conta de aprofundar essa temática, optou-se por investigar as Representações Sociais da Qualidade da Educação, compartilhadas por alunos do 1º. Ano do Ensino Médio, de Teresina (PI). A vertente das Representações Sociais busca, na subjetividade do aluno, o sentido que atribuem a qualidade nas escolas. A opção de se utilizar como sujeitos da pesquisa alunos das escolas públicas e privadas tem como meta buscar alguma distinção nas representações de qualidade para os verdadeiros usuários das instituições de ensino.

O objetivo deste trabalho é apresentar as representações sociais da qualidade na educação, buscando captar o sentido que *escola de qualidade* tem para os alunos das escolas públicas e particulares. Em específico, visa identificar fatores que contribuem para a qualidade da escola e levantar indicadores de qualidade a partir das representações sociais dos alunos. Neste sentido, buscou-se responder às seguintes questões: qual a diferença nas representações sociais de qualidade entre alunos da escola pública e particular? Que critérios estabelecem no julgamento do que seja uma escola de qualidade? Que representações sociais partilham sobre a qualidade das escolas?

Esta pesquisa se insere na perspectiva das representações sociais, optando-se pela Grande Teoria de Moscovici. Dessa forma, o estudo das representações sociais da qualidade na educação, para alunos das escolas públicas e privadas, expressa uma tentativa de entender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias do senso comum, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais da escola, e esta com o processo de desenvolvimento dos alunos. A abordagem das representações sociais na educação compreende que a constituição do individual e do social realiza-se de forma conjunta, isto é, o sujeito se constrói ao mesmo tempo que constrói com os outros os sentidos da realidade.

Estudar as representações sociais de qualidade, em uma perspectiva psicossocial, significa compreendê-la como componente do contexto social e como local de interação de complexos elementos simbólicos, em uma dinâmica de subjetividades, em que os alunos produzem os sentidos enquanto constroem atitudes em relação à escola.

A aproximação da Teoria das Representações Sociais com o campo da educação tem sido atribuída à busca dos pesquisadores por uma abordagem teórico metodológica que articule o sujeito concreto em sua complexidade. Essa tem sido a justificativa encontrada por teóricos como Sales (2000), Domingos Sobrinho (1997) e Carvalho (1997).

Portanto, busca-se o sentido que qualidade tem a partir das representações dos alunos das escolas públicas e particulares, onde qualidade constitui-se como variável importante no desenvolvimento social e como desafio no processo de expansão do ensino.

Após a definição do problema, dos objetivos e das questões desta pesquisa, passa-se a seguir a uma apresentação dos capítulos que constituem a dissertação. Eles estão assim distribuídos:

O Capítulo 1 apresenta um levantamento das concepções teóricas existentes sobre qualidade na educação, o conceito de qualidade na literatura, com o surgimento e o desenvolvimento da temática da qualidade no campo educacional europeu e brasileiro. A concepção teórica de qualidade alicerçada nos trabalhos de pesquisa de Marchesi e Martin (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e em Zabalza (1998), destaca-se como um importante apoio teórico para esta investigação, por apresentar fundamentação importante em relação ao conceito de qualidade. Além disso, relata-se, também, a concepção de alguns teóricos brasileiros no campo da educação e qualidade, nas últimas três décadas, diante das grandes transformações educacionais, políticas, econômicas e sociais ocorridas.

No Capítulo 2, expõe-se a teoria das representações sociais, a qual serviu de fundamentação teórica para explicar as falas dos entrevistados e compreender as teorias do senso comum que os pesquisados partilham sobre qualidade na escola.

Fez-se um levantamento teórico de diferentes autores que tratam das representações sociais, optando-se pelos pressupostos teóricos da vertente moscoviana.

Já no Capítulo 3 relata-se a construção teórica da fotografia como signo semiótico e como recurso de pesquisa. Além disso, fez-se um histórico da teoria clássica da semiótica, assim como uma explanação sobre o conceito de signo e uma aproximação entre fotografia e representação.

O Capítulo 4 mostra o percurso metodológico utilizado na pesquisa. Justifica as razões do uso de fotografias de espaços escolares como recurso iconográfico para estimular os sujeitos a se manifestarem conforme suas representações acerca de qualidade nas escolas. Apresenta, em seguida, as cinco etapas da pesquisa. Cada uma ressalta determinados aspectos do objeto, uma etapa complementando as outras. Além disso, são feitas, ainda, a descrição e a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa nas escolas em Teresina e a exposição dos métodos analíticos utilizados.

O Capítulo 5 apresenta os resultados da 1ª. etapa da pesquisa e teve como objetivo analisar a classificação dos 14 espaços escolares escolhidos. Essa classificação foi realizada pelos sujeitos, a partir de estímulos visuais com o uso de fotos de espaços escolares. No início do capítulo, é apresentada uma síntese da classificação livre dos espaços escolares pelos entrevistados, a qual é visualizado no espaço bidimensional, onde se pode ver e compreender as proximidades e as distâncias entre os espaços escolares representados nas fotos.

No Capítulo 6 (resultado da 2ª, 3ª, 4ª e 5ª etapas da pesquisa), amplia-se o conhecimento sobre a qualidade da escola. Nessa fase, os sujeitos foram solicitados a julgá-las, levando em consideração os critérios de qualidade dos alunos das escolas públicas e particulares.

Por último, o Capítulo 7, “Qualidade para os alunos: considerações finais”, tece as conclusões gerais deste trabalho. Sobre as fotografias dos espaços escolares, conclui-se que, enquanto signo, portanto, um emissor de mensagens semióticas, elas exerceram influência no julgamento que o aluno faz da qualidade nas escolas. Neste julgamento dos alunos, as representações sociais como produto de um consenso entre os alunos legitimam os indicadores de qualidade e os critérios específicos para este grupo social.

CAPÍTULO 1

1. A Qualidade e o contexto de mudanças na Educação

A temática da qualidade é recente. Grande parte do pensamento atual sobre o conceito de qualidade originou-se com a indústria, a partir das dificuldades causadas pela produção em grande escala. Há muito, faz parte da lógica empresarial. Surge associada ao taylorismo, no início do século XX, em uma tentativa de aumentar a porcentagem de produtos e serviços sem defeitos. A partir da teoria clássica da administração, a qual preceituava que: o capital não controla o tempo de trabalho. A idéia da qualidade, naquela época, era ligada ao máximo de rendimento no tempo de trabalho. Esse planejamento em busca da qualidade e maior produtividade, sempre foi perseguido pelos empresários.

Para Enguita (1989), a fixação pelo discurso da eficiência, dentro das empresas, invadiu as escolas, por meio dos mais ilustres reformadores no mundo das empresas, onde importaram seus princípios e normas de organização, com notáveis conseqüências elas, sobretudo nos Estados Unidos. Na verdade o processo deu-se por volta da década de 1960, quando os pioneiros da teoria do capital humano adicionaram a noção de qualidade como elemento decisivo na riqueza das nações. A educação forneceria, nessa perspectiva, um ganho cultural e o conhecimento iria aumentar a produtividade. A educação teria a capacidade de mudar a qualidade do material humano, a partir de sua universalização.

Segundo Marchesi e Martin (2003), a qualidade na educação é uma temática do campo da Educação que tomou contornos, após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o crescimento dos recursos públicos destinados à educação. A temática da qualidade só pode ser compreendida num contexto de interações entre a educação e as transformações econômicas e sociais que se intensificaram nas últimas décadas.

A ampliação da escolarização e as reformas de maior ou menor alcance asseguraram, à totalidade da população, o acesso a níveis de ensino até então reservados a uma minoria, abrindo, potencialmente, as portas para o acesso a níveis superiores. Nessa fase, o que a sociedade demandava, e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer, era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já possuíam, e não havia muito tempo para deter-se para refletir se o que estava sendo oferecido tinha qualidade adequada.

Essa ampliação visava, por meio da educação, atingir uma maior igualdade de oportunidades que reduzisse as desigualdades geradas pelas diferenças econômicas e sociais. Os sistemas educacionais absorveram o esforço de um ensino abrangente, criando uma expectativa em torno da educação. A maioria dos países em desenvolvimento, como o Brasil,

implementaram, nos últimos 30 anos, estratégias e métodos pedagógicos inovadores e racionalizou-se a educação para a oferta generalizada de ensino, promovendo mudanças organizacionais e institucionais, por vezes, sem o êxito desejado. Neste sentido, uma perspectiva de ensino abrangente apresenta-se como uma poderosa ferramenta educativa para avançar no sentido da equitatividade do sistema.

Marchesi e Martin (2003) traçam um quadro das grandes transformações ocorridas nas últimas décadas, tendo como pano de fundo, o contexto de mudanças na Espanha. Na década de 60, deu-se um período de crescimento econômico e aumento dos recursos destinados à educação, momento em que novos grupos de alunos se inseriam no ensino obrigatório e em um currículo comum.

Ainda na mencionada década, na Espanha, a tomada de consciência do fato de que o financiamento público da educação não era uma forma de assistência social, mas um investimento, determinante para o crescimento econômico, provoca uma revolução entre os planejadores da educação.

Com a crise econômica que se instalou a partir de meados da década de 1970 do séc. XX, os recursos da educação no Brasil foram desviados para outros objetivos na distribuição dos gastos públicos do Estado, pondo os objetivos de igualdade da educação em segundo plano. Com a crise da dívida dos países em desenvolvimento, a partir de 1979, rompe-se a expectativa criada sobre a educação, que viu ameaçada sua prioridade na distribuição do gasto público.

Nesse contexto de crise econômica, duas reflexões marcaram a Educação no Brasil na década de 1970: uma era estrutural, abordando a exclusão do sistema educativo, do fracasso escolar, baseada nas categorias classe social e reprodução. Os trabalhos teóricos desse período ajudaram a pensar a escola como um espaço em que a reprodução ocorria, em que desigualdades eram preservadas. Outra era a ênfase na análise do processo educativo, influência da Ciência Política, dando ênfase à categoria Estado (SPOSITO, 1999, p.96).

Segundo Marchesi e Martin (2003), os anos de 1970, com o desenvolvimento da “nova sociologia da educação”, vivenciam uma mudança importante. O problema já não estava na origem social dos alunos, mas sim na própria escola, que era utilizada para reproduzir a estrutura social de classes antagônicas.

Já por volta de 1980, após a abundância do “ciclo de ouro” do capitalismo, instaura-se uma crise econômica nas nações de capitalismo avançado, como a Espanha e nas nações em desenvolvimento, como o Brasil. Pode-se ver, com as limitações orçamentárias advindas da crise da dívida, que uma expansão ilimitada dos efetivos escolares não fosse o meio mais

eficiente para atingir os objetivos educacionais visados pela expansão do ensino no Brasil. Novas preocupações invadiram o campo da educação, tornando-o mais complexo, como a exigência de qualidade, uma maior conexão com o mundo do trabalho e a educação dos adultos.

De acordo com Preedy et al. (2006), esforços direcionados à melhoria da qualidade em educação tem recebido cada vez mais atenção nesse período, devido a três fatores: as questões educacionais, que envolve a preocupação com o desempenho de escolas nos testes nacionais; as questões políticas, com a preocupação em reduzir os gastos públicos em proporção ao PIB, e as demandas educacionais em relação a outras prioridades de gastos públicos; as questões econômicas, que envolve a preocupação com as ligações entre gastos com educação e sucesso econômico.

Tomando como base as reflexões de Marchesi e Martín (2003, p. 14), surgem, na década de 1980, no contexto da Europa, novas preocupações na educação, entre elas a limitação dos recursos públicos. A questão central passa a ser a preocupação com o *mercado*, ou seja, a formação profissional. Também as novas tecnologias trouxeram, à tona, questões relacionadas aos currículos e aos métodos de ensino, as relações da escola com a comunidade, a função docente, a importância das escolas nos resultados dos alunos, diante da influência dos fatores sociais e familiares (2003, p.14)

Para Sposito (1999), nesse período, no Brasil, duas novas vertentes refletem a educação no Brasil: uma, com a descoberta do espaço escolar, observando o cotidiano. Outra, com o resgate dos sujeitos, na análise da relação das demandas educativas com os movimentos sociais, suas práticas sociais e sua produção cultural.

A partir de 1990, na Europa, as mudanças no campo da educação se aceleram com base em grandes transformações sociais, mudanças culturais e institucionais que se refletiram sobre os sistemas educacionais num contexto das condições socioeconômicas e políticas e que tiveram reflexos sobre os países em desenvolvimento como o Brasil: a internacionalização da economia; a globalização da comunicação; o desenvolvimento científico e tecnológico; a globalização da cultura; as mudanças institucionais na família e trabalho; o pluralismo ideológico, configurando o período que se convencionou chamar de sociedade pós-moderna.

Com isso, a questão da qualidade foi adotada por aqueles que procuravam racionalizar o setor público, sob influência dos programas de privatização, incluindo no debate da qualidade, noções de eficiência e competição. A questão era definir um padrão generalizável de competição destinado para os serviços educativos.

Varela (1992) mostra que a educação escolarizada funciona como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno, mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças. Para Costa (2003), o que há é uma instituição moderna, a escola, perfeitamente encaixada no projeto do mundo moderno, e as pessoas – jovens, adultos e crianças – que vivem no mundo pós-moderno. A questão aqui é mais radical, é toda a questão de estar vivendo a descontinuidade dos novos tempos. Um bom exemplo é a transição de uma sociedade disciplinar (baseada nas instâncias família e escola moderna) para uma sociedade de controle (com ênfase no controle permanente, todos controlam todos, todos vigiam todos, com câmeras de vídeo, banco de dados e rastreamento eletrônico).

O que tudo isso tem a ver com a escola? Para Veiga Neto (2003), tem muito e a resposta não é difícil. Se a escola funcionou – e ainda funciona – como a grande fábrica de uma sociedade disciplinar, ou seja, uma instituição fabricando uma sociedade em que cada um deve ser capaz de exercer seu autogoverno – na medida em que as novas tecnologias disseminam e barateiam a vigilância e o controle sobre os indivíduos, então a função do disciplinamento está perdendo a importância. Já para Pimenta (2003), é um modelo que está em crise. Um modelo de organização, de currículo, de relação professor-aluno, de processo de ensino-aprendizagem, de relação com o conhecimento científico, de paradigma da ciência e de relação com a sociedade.

Portanto, quais seriam os grandes desafios nas instituições educacionais em busca da melhoria da qualidade da educação frente a essas mudanças compartilhados pelos profissionais da educação e pela sociedade?

Segundo Pimenta (2003), os desafios seriam: prover qualidade com a diminuição dos recursos públicos destinados à educação; manter o desafio político de ter uma educação de qualidade, mas comprometida com os objetivos de igualdade, principalmente agora com a tentativa de compreensão do multiculturalismo e da inserção de grupos desfavorecidos; ampliar na busca da qualidade a relação dos professores com os saberes dos professores, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

O informe da OCDE sobre qualidade da educação (1992) colocou o tema da qualidade como ponto de partida para compreender as mudanças pelos quais passam o mundo e a educação. A problemática da qualidade nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Com isso, a busca pela qualidade reflete uma luta ideológica em torno de estratégias distintas. Segundo Marchesi e Martin (2003), essas ideologias fazem parte da maneira de entender o progresso da sociedade e o bem-estar dos cidadãos e refletem a visão

que se tem sobre o papel dos serviços públicos e privados. Para estes autores, no âmbito educativo, há três ideologias principais: a liberal, a igualitarista e a pluralista.

A ideologia liberal tem as seguintes características: propõe incorporar ao funcionamento do sistema educacional as regras do mercado. Nessa perspectiva, as escolas de qualidade serão as mais escolhidas, terão mais alunos e receberão mais recursos econômicos e afirma que o que melhora a qualidade é assegurar a liberdade de escolha da escola pelos pais. Defendem ainda a desregulamentação do setor educacional com menores custos econômicos. Já a ideologia igualitarista afirma uma necessidade de planejar e regular o sistema educacional com a intervenção dos poderes públicos. Ela defende o princípio da educação obrigatória e assegura a igualdade de oportunidades para todos, além de enfatizar a equidade e as funções sociais da educação obrigatória. Por fim, a ideologia pluralista, que compartilha com os igualitaristas a crença na educação como serviço público, mas com características para as escolas que melhorem seu funcionamento: autonomia, variedade de projetos e de oferta educativa, descentralização administrativa, desenvolvimento profissional dos professores e escolha da escola. Com a compreensão das formas ideológicas envolvidas em torno do papel da educação, volta-se a atenção para o discurso e o conceito de qualidade na educação.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.119-120), o discurso da qualidade é um produto do pensamento iluminista e denota uma atração da modernidade pela ordem e pela maestria. Pode ser visto como parte de um movimento mais amplo de quantificação e objetividade, destinado a reduzir ou excluir o papel do julgamento pessoal. Para esses autores, qualidade faz parte de um expediente de uniformidade imparcial, um meio de reduzir o mundo a categorias padronizadas e objetivas.

Ainda segundo esses teóricos, o discurso da qualidade nos oferece confiança, transmitindo a perspectiva de que uma certa pontuação ou o simples uso da palavra qualidade significa que algo merece confiança, que é realmente bom.

Qualidade associa-se ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento, associa-se, portanto, a obra bem acabada. A palavra qualidade pretende outorgar um selo de garantia e de reconhecimento à realidade à qual se aplica. Qualidade é também um anseio, um desejo de perfeição.

Reafirma-se que o conceito de qualidade provém do discurso das empresas privadas e do serviço público, a partir de necessidades de quantificação e padronização, de prover critérios de quantificação para suprir julgamentos pessoais. Portanto, a lógica é reduzir as coisas do mundo a categorias padronizadas, comparáveis.

Nesse sentido, Marchesi e Martin (2003) propõem uma definição integral de qualidade. Uma definição que possa abarcar as múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes. Os diversos grupos sociais e os setores que constituem a comunidade educativa às vezes apresentam propostas de mudança, teoricamente vinculadas à melhoria da qualidade de ensino, que são rejeitadas pelos demais atores sociais de uma escola. Assim, os referidos autores, defendem o enfoque que enfatiza a socialização das pessoas e o seu compromisso com a comunidade e que qualidade não possa ser reduzida à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. A busca da qualidade deve incluir o conjunto de aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento do aluno: pessoal, afetivo, social, estético e moral.

Nessa linha, em torno de uma proposta de definição integral para qualidade, Preedy et al. (2006) aponta que a noção de qualidade também deve abranger um conceito de oportunidades iguais, que se concentre não apenas em resultados, mas em processos – como os alunos experienciam e participam do sistema educacional. Este autor afirma que o fundamental dessa discussão é a certeza de que a organização e a prestação de serviços educacionais são mais do que a criação de um produto de consumo.

Ainda, sobre o conceito de qualidade, Zabalza (1998) afirma que o ensino espanhol também passa por um período de reestruturação das práticas escolares. Para ele, estamos diante do verdadeiro desafio da educação: o desafio da qualidade. Segundo este autor, nos trabalhos sobre a qualidade é possível identificar uma série de eixos semânticos que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social.

Este referido teórico, destaca três concepções freqüentes: uma é a qualidade vinculada a valores, onde atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Este é o componente básico da qualidade, onde alguma coisa possui qualidade se reagir adequadamente aos valores que se esperam dessa instituição, dessa pessoa, há uma identificação com valores-chave formativos, comprometido com os valores educativos que fazem parte do que a educação pretende neste início de século. Uma segunda é a qualidade vinculada à efetividade, que atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados e onde o tema dos padrões de qualidade é valorizado. A terceira traz a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo, com um clima de trabalho satisfatório no processo, com a satisfação dos agentes e usuários (ZABALZA, 1998, p. 31).

Essas três concepções se complementam. Assim, com segurança, podemos dizer que estamos diante de uma escola de qualidade ou diante de um programa educativo ou diante de um material educativo de qualidade, quando podemos reconhecer alguma das concepções acima referenciadas, cujos três eixos básicos seriam: valores, resultados e satisfação.

Ainda segundo Zabalza (1998), um outro aspecto é que qualidade no que se refere às escolas não são traços que possuem, mas algo que vai sendo alcançado. Qualidade é algo dinâmico, por isso, temos que compreender a importância das condições culturais das escolas, mais do que seus elementos estruturais. O referido autor considera importante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados aos alunos. Portanto, qualidade tem a ver com aspectos organizacionais e de funcionamento.

As concepções de qualidade que começam a ser defendidas para os sistemas educacionais brasileiros, segundo Mantoan (2001), são delineadas sob várias influências: uma delas provém de programas oriundos das empresas privadas; outra influência está atrelada às reformas educacionais desenvolvidas nos países latinoamericanos influenciadas pelos acordos firmados com agências multilaterais e um terceiro tipo de influência, fundamenta-se em direitos sociais de cidadania.

Essa busca por qualidade tem invadido o universo educacional, mas qual a legitimidade dessa transferência de uma temática procedente do campo econômico? Segundo Mantoan (2001), em primeiro lugar, a idéia de qualidade na educação está diretamente ligada à problemática da avaliação educacional em sentido amplo: projetos, indicadores, desempenho dos alunos, funcionamento das escolas e dos sistema educacional. Em segundo lugar, não podemos reduzir a busca da qualidade na educação à quantificação, a indicadores numéricos, gerando um poder que às vezes os números não têm. Isso seria a redução da qualidade à quantidade (MANTOAN, 2001, p.23).

Segundo Arroyo (2003), a escola engloba diferentes metas perseguidas pelo sistema educacional que devem ser levadas em conta nesse processo de forma inter-relacionada: uma educação de qualidade transmite aos alunos um amplo número de valores culturais; dá resposta às necessidades dos alunos, dispondo de experiências e oportunidades para suprir sua satisfação pessoal; prepara para responder às necessidades da sociedade e do mundo do trabalho.

Os níveis de rendimento dos alunos seriam constituídos como resultados dos progressos nas aprendizagens dos alunos. Ainda, nessa perspectiva de Arroyo (2003), interfere no rendimento dos alunos: as condições socioculturais e familiares, o empenho da família na

motivação e acompanhamento do aluno, a cultura escolar, as aprendizagens em sala de aula, o grau de satisfação do aluno e a satisfação pessoal dos docentes.

Segundo Marchesi e Martin, comentando o conceito de qualidade, afirmam:

um conceito mais amplo de qualidade deve incorporar a atenção preferencial aos grupos de alunos com maior risco de baixo rendimento ou de abandono escolar, àqueles que se encontram em situações de desvantagem por ter algum tipo de incapacidade física, psíquica ou sensorial, ou por estar em situações sociais ou culturais desfavorecidas (2003, p.22).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que o conceito e a linguagem da qualidade não abarcam questões como diversidade, perspectivas múltiplas, subjetividade e contextualização. Neste sentido, emerge a necessidade de se formular um novo conceito: o de construção de significado. Esta nova abordagem envolve reflexão crítica e diálogo, baseados na experiência humana concreta, e não em abstrações, categorizações e mapeamentos, próprios do discurso da qualidade.

Mortimore apud Marchesi e Martin (2003) define escola de qualidade como

aquela que promove o progresso dos alunos em uma ampla gama de êxitos intelectuais, sociais, morais e emocionais, levando em conta seu nível socioeconômico, seu meio familiar e sua aprendizagem anterior. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar esses resultados (MARCHESI E MARTIN, p.21)

A formulação de Mortimore possui quatro aspectos fundamentais da qualidade: o rendimento educativo dos alunos, os condicionantes sociais e pessoais anteriores, o papel das escolas e o papel do sistema educacional. Outros aspectos importantes seriam: a participação da comunidade educativa no funcionamento da escola, a satisfação profissional dos docentes, a influência da escola na sociedade na sua relação com outras instituições. Essa formulação de Mortimore amplia a noção de Zabalza, de uma perspectiva integral de qualidade. É uma formulação que cerca os valores, os resultados e a satisfação.

Demo (2004), por sua vez, discutindo o referido conceito aponta que educação, designando qualidade, pode ser: construção do conhecimento, uma humanização da realidade; construção da cidadania, uma estratégia; construção formativa, qualificar a população e construção de oportunidades, que forma seres criativos. Para este teórico, qualidade aponta para dimensão da intensidade, da profundidade e perfeição. Requer participação e criação.

Já Delors (2005) aponta no debate em torno da qualidade, a questão das escolas eficazes. A questão da eficácia escolar se insere nos três eixos básicos da temática da qualidade, mencionado na classificação de Zabalza, ou seja, o eixo dos resultados. A eficácia

escolar vem suscitando acirradas controvérsias entre os pesquisadores, os planejadores e as instâncias decisórias no âmbito da educação. O que vem a ser uma escola eficaz? Zabalza (2003, p.36) afirma que é aquela capaz de fazer com que seus alunos obtenham, independentemente da sua origem sociocultural e econômica, níveis elevados de rendimento escolar.

Para o referido teórico, as escolas eficazes apresentam as seguintes características: liderança muito orientada para a qualidade do ensino; forte ênfase à organização curricular; boas relações com a comunidade; definição clara dos objetivos educacionais e expectativa do rendimento dos alunos; ter um sistema de avaliação do processo pelos alunos; uma direção que funcione visando procedimentos de inovação e experimentação; formação em serviço e relações próximas com as famílias e envolvimento delas com a escola. Como podemos observar, a qualidade das escolas surge como fruto de diferentes condições.

Para atingir a eficácia escolar, é preciso dar atenção aos aspectos intangíveis da qualidade escolar, como o valor moral da escola, a dedicação dos professores e o apoio dos pais. É preciso notar, que as três dimensões qualitativas citadas estão estreitamente ligadas às questões de gestão e de administração dos sistemas educacionais, assim como das próprias escolas. A qualidade da gestão e da administração da educação pode parecer tão distante do ensino oferecido cotidianamente nas aulas a ponto de se julgar que não tem qualquer efeito sobre a qualidade desse ensino. Contudo, há razões para acreditar que uma boa gestão da educação é indispensável à manutenção da qualidade no ensino. O papel da gestão diz respeito ao funcionamento no dia-a-dia, à organização e à concessão de estímulos ao pessoal (DELORS, 2005, p.167).

Já Marchesi e Martin (2003) considera importante o movimento de pesquisa em torno das escolas eficazes. Ele sustenta que os processos educativos no âmbito da escola tem grande influência na obtenção de resultados escolares. A escola é eficaz na medida em que favorece a qualidade do processo educativo na sala de aula. Para os referidos autores, uma das lições mais firmemente estabelecidas na pesquisa sobre as escolas eficazes é que as melhores escolas estão mais estreitamente relacionadas – estruturalmente, simbolicamente e culturalmente – que as menos efetivas, com rendimento pior. Elas atuam mais como um conjunto do que como a soma de diversas partes isoladas. Esse sentido básico de consistência e de coordenação é um elemento-chave que dá coesão aos fatores de eficácia e impregna as melhores escolas.

Em suma, no centro do debate de uma escola eficaz, estão: um programa de ensino claro, professores competentes, condições e regras de funcionamento, diretor com poder e

responsabilidade, envolvimento da comunidade, avaliação externa independente e resultados pactuados.

No Brasil, é importante levar em conta todo o conjunto de fatores que influem na qualidade escolar, a fim de determinar os que agem como obstáculos decisivos ao desenvolvimento. Porém, no momento em que se revelarem dimensões do problema da qualidade, é importante assinalar que estas não são independentes umas das outras. Assim, o fato de melhorar a qualidade dos professores de química ou ciências, corre-se o risco de ter pouco efeito se os interessados não dispõem de laboratórios e de materiais adequados para trabalhar. As estratégias visando melhorar a qualidade do ensino fracassarão ou, pelo menos, não serão eficazes se ignorarem as importantes complementaridades entre os diferentes componentes da qualidade.

No capítulo a seguir, são apresentadas as bases teóricas utilizadas nesta pesquisa. Elas constituem uma argumentação visando compreender a construção que os alunos tem da qualidade da educação, a partir de suas Representações Sociais de qualidade.

CAPÍTULO 2

2.Qualidade: um objeto psicossocial

2.1. Introdução

A idéia de que os indivíduos e os grupos sociais pensam, e de que as instituições e as sociedades são ambientes pensantes, representa uma forma nova de olhar para a constituição das instituições sociais e para os comportamentos individuais e coletivos. Os indivíduos além de receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é conhecer as crenças, os valores, as teorias do senso comum e as práticas sociais que se integram nas práticas sociais da escola, captando o sentido que qualidade na educação tem para os alunos das escolas públicas e particulares. E, ainda, entender como eles percebem os fatores que contribuem para a qualidade da escola e levantar indicadores de qualidade a partir de suas representações sociais. Com este propósito, lança-se mão da teoria das Representações Sociais por entender que elas, como conhecimento psicossocial, articula-se tanto com a vida coletiva de uma sociedade quanto com os processos de construção simbólica e de pensamento, lógicos e racionais, como também emocionais e inconscientes. Nesses processos, os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar. Desse modo, esses processos determinam as atitudes e os comportamentos das pessoas. Nesta pesquisa, focalizou-se o processo mental de classificação da qualidade na educação realizado por alunos, onde tal processo é orientado por representações sociais, partilhadas pelos sujeitos pesquisados como grupo social.

Em que sentido se fala de uma representação social? Em primeiro lugar, é partilhada por um grupo de indivíduos. Em segundo lugar é produzida coletivamente, é produto das interações e das comunicações no interior dos grupos, refletindo a situação de um grupo, os seus projetos e problemas. E no centro das representações, sua funcionalidade, ou seja, elas são teorias sociais práticas ou como refere Jodelet (2001), são um saber prático.

2.2. A Teoria das Representações Sociais

Farr (1995) ressalta que duas vertentes principais norteiam os estudos sobre “representações sociais”, onde constitui-se num ramo da Psicologia Social. Por um lado, através da figura proeminente de F.H. Allport, cuja vertente positivista repousa

historicamente em Augusto Comte, havendo em sua teorização uma ênfase no comportamentalismo. A outra corrente, defendida na França, tem em Serge Moscovici e Jodelet seus maiores representantes. Essa corrente passou a ser vista como uma socialização da Psicologia Social. No caso de Moscovici, o ancestral teórico é Durkheim. Tanto Allport como Moscovici começaram seus trabalhos mais ou menos no início da década de 50 do século passado.

Dentre os sociólogos, tem-se em Durkheim um autor clássico, que fez um esforço visando separar o individual do social, o que pode ser compreendido como uma preocupação, no séc XIX, de delimitar o campo de estudo dos sociólogos. Este funcionalista é uma referência no que se refere às representações coletivas.

Durkheim (1984) definiu o conceito de representações coletivas no seu trabalho, “As formas elementares da vida religiosa”, para explicar as práticas religiosas de tribos da Austrália. Para ele, as representações coletivas seriam formas de pensamento comuns a todo o grupo, unitárias e cristalizadas, resultantes da tradição desse grupo.

Durkheim (1978, p.237-8) entende que o conceito de representação é impessoal, sendo por meio dele que as inteligências humanas se comunicam. Para este teórico,

Apenas porque a sociedade existe, também existe, fora das sensações das imagens individuais, todo um sistema de representações coletivas que gozam de propriedades maravilhosas. Por elas os homens se compreendem, as inteligências penetram umas nas outras. Elas têm em si um tipo de força, de ascendência moral em virtude da qual se impõem aos espíritos particulares.

Para este teórico, as representações individuais não conseguem ultrapassar as representações coletivas. No intuito de reforçar a perspectiva, julga-se pertinente dar voz ao sociólogo clássico (1978, p.216):

Portanto, entre estas duas espécies de representações existe toda a distância que separa o individual do social e tanto não se pode derivar as segundas das primeiras quanto não se pode deduzir a sociedade do indivíduo, o todo da parte, o complexo do simples. A sociedade é uma realidade *sui generis*; ela tem seus caracteres próprios que não se reencontram, ou não se reencontram sob a mesma forma, no resto do universo. As representações que a exprimem tem, portanto, um conteúdo completamente diferente que as representações puramente individuais e pode-se de início estar seguro de que as primeiras acrescentam alguma coisa às segundas.

Ainda sobre representações coletivas, Durkheim (1978, p.236) complementa:

Ora, não é duvidoso que a linguagem e, por conseguinte, o sistema de conceitos que ela exprime seja o produto de uma elaboração coletiva. O que ela exprime é a maneira pela qual a sociedade em seu conjunto se representa os objetos da experiência. As noções que correspondem aos diversos elementos da língua são pois representações coletivas.[...] Se eles

(os conceitos) são comuns a um grupo social inteiro, não é que eles representem uma simples média entre as representações individuais correspondentes; pois então eles seriam mais pobres que estas últimas em conteúdo intelectual, enquanto em realidade eles são prenes de um saber que ultrapassa o de um indivíduo médio.

A noção desenvolvida por Durkheim considera que esse saber partilhado coletivamente transcende o individual, fato que afirma a objetividade das representações coletiva. Tal posição autoriza as representações coletivas a se imporem e penetrarem nas consciências individuais. Elas são estáveis na sua transmissão e reprodução, em oposição ao caráter efêmero das representações individuais. As idéias, uma vez difundidas, transformam-se, portanto, em representações coletivas autônomas, regidas por leis próprias.

Durkheim constrói uma posição em que há uma supremacia da sociedade sobre o indivíduo. Nessa limitação dos estudos de Durkheim, surge Serge Moscovici (1978), construindo um campo de pesquisa para a teoria das representações sociais. Neste autor, o objeto não se encontra mais no terreno da Sociologia, mas na interseção indivisível do individual e do social. Vê-se que as representações sociais, de agora em diante, não ocupam um domínio à parte e dissociado do psíquico e do emocional, como na teorização anterior de Durkheim. As representações sociais trazem o novo à história da psicologia social, estabelecendo uma ruptura com o positivismo de Durkheim.

Apesar de considerada científica por uns, as representações sociais, na medida em que vem conquistando um espaço entre outras teorias, também se vê envolvida no problema da aceitação das ciências humanas e sociais, problema esse oriundo do conceito moderno de Ciência, definido a partir das descobertas das ciências exatas.

A maior contribuição vem da abordagem de Moscovici denominada de Grande Teoria, grande na riqueza de suas bases conceituais, onde o conceito de representação social sofreu influência da Sociologia de Durkheim, da Antropologia de Lévy-Bruhl, da Teoria da Linguagem de Saussure, da Teoria das Representações Infantis de Piaget e da Teoria do Desenvolvimento Cultural de Vygotsky.

A Teoria das Representações Sociais é, em termos de história das ciências, muito recente. Em “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, Moscovici (1978) introduz a sua abordagem inédita das representações sociais, tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês, transformando-a numa forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado enquanto saber prático do senso comum. Ele estabelece, nesse estudo, a apreensão de um social em movimento, transformado com a divisão do trabalho das sociedades modernas.

Com base em estudos realizados através de questionário e de análise de conteúdo sobre a imprensa francesa, Moscovici (1978) lançava uma problemática específica: como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica?; e uma outra problemática mais geral: como se constrói um mundo significativo? É no quadro da análise destas questões que aquele autor propõe o conceito de representação social.

Segundo esse autor, a Teoria das representações Sociais é uma teoria científica voltada para o estudo de um fenômeno eminentemente psicossocial: o senso comum, no que é constituído de processos de pensamento, lógicos e racionais, mas também emocionais e não-conscientes, que determinam atitudes e comportamentos. Na definição, já clássica das representações, elaborada por Jodelet (2001, p.22), representações sociais é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Em verdade, Moscovici (1978) logo denominou-a de representação social e não de representação coletiva como Durkheim, porque, no seu entender, as representações coletivas, estudadas pelo sociólogo clássico, prendiam-se a sociedades primitivas onde a dinâmica social era muito menos complexa. O teórico entende que há uma complementariedade entre o social e o individual.

Para Moscovici (2002, p. 12),

o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. Além do mais, todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível.

Então, para Moscovici (2003), as explicações, as afirmações e os conceitos emitidos pelos indivíduos, sobre certos temas, correspondem a “teorias” do senso comum. Os indivíduos, na condição de pensadores ativos, reelaboram as informações, fruto de vários episódios ao nível das relações sociais, e ao estabelecerem um diálogo do individual com o social, tratam de construir as suas próprias representações e de comunicá-las para os demais indivíduos, construindo assim um ciclo que se realimenta constantemente. Para este teórico, os indivíduos leigos que não dispõem de um arsenal de informações científicas tendem a analisar o mundo de forma semelhante, isto porque o mundo em que vivem é eminentemente social.

Portanto, as representações não são criadas por um indivíduo isolado. Indivíduos e grupos criam representações ao longo da comunicação e da cooperação. As representações, ao serem criadas, acabam ganhando uma vida própria, circulam e abrem espaço para a construção de novas representações, enquanto outras, desaparecem.

Moscovici (2003) chama a atenção de que se vive em um mundo que privilegia a ciência behaviorista, porém, em se tratando de representações sociais, o que conta é o ser humano na condição de quem pergunta, busca respostas ou pensa e não na maneira como ele processa a informação ou se comporta. A ênfase recai sobre o compreender e não sobre o se comportar.

De acordo, ainda, com o autor supra-referenciado, as representações sociais possuem basicamente duas funções:

Primeiro, as representações convenciam os objetos, as pessoas e os acontecimentos, ou seja, elas atribuem uma forma definitiva, localizando-os em uma categoria e os inserem gradualmente em um protótipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Nenhum indivíduo está livre de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura, isto faz com que este indivíduo permaneça inconsciente acerca dessas convenções.

Através de um certo esforço, é possível que ele se torne consciente do aspecto convencional da realidade, podendo então escapar de algumas exigências que são impostas às suas percepções e pensamentos, mas há que se ter presente que essa liberdade não é assim tão constante, razão pela qual o indivíduo permanece preso, ao longo de sua vida, a inúmeras convenções e preconceitos.

Segundo, as representações são prescritivas, isto porque elas se impõem sobre os indivíduos com uma força que combina uma estrutura preexistente ao pensar do indivíduo a uma tradição que dita o que deve ser pensado e o que deve ser feito.

Moscovici (2003) constata uma distinção nas sociedades modernas, qual seja, a existência de um universo consensual e de um universo reificado. O universo consensual privilegia a sociedade como uma criação visível, contínua, que possui sentido e finalidade. Em resumo, nessa visão, o ser humano é a medida de todas as coisas. Já, o universo reificado enfoca a sociedade como um sistema de entidades sólidas, básicas, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade, as coisas são em verdade a medida do ser humano, essa sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes e seus membros considerados desiguais. A compreensão do universo reificado é obtida através das ciências,

enquanto a compreensão do universo consensual ocorre por intermédio das representações sociais.

As representações sociais seriam teorias do senso comum que ao serem internalizadas permitem a organização da realidade. A representação social tem por objetivo tornar familiar o estranho e isto é obtido, segundo a teoria de Moscovici, com a ancoragem, mediante a classificação e rotulação daquilo que não está categorizado, e com a objetivação, que consiste em transformar uma abstração em algo quase tangível.

O conceito de ancoragem de Moscovici refere-se a um processo associado à formação das representações sociais. Seria um processo pelo qual o não-familiar se torna familiar e através do qual uma representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais.

Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência, pois quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é uma folha de papel em branco. Pelo contrário, é por referência as experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos que um objeto novo pode ser pensado. Esse processo, enfim, refere-se à assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo. Então, estudar o processo de ancoragem significa fazer o levantamento das âncoras que sustentam uma representação.

A ancoragem faz com que se estabeleça um valor positivo ou negativo, bem como que se institua uma configuração hierárquica. Na medida em que determinado objeto é comparado ao paradigma de uma categoria, ele acaba adquirindo características dessa categoria e ao mesmo tempo é reajustado de modo a nele se enquadrar. Ancorar, portanto, é classificar, nomear alguma coisa. Ao dar nome a algo, o indivíduo torna-se capaz de imaginar esse algo e de representá-lo. Uma vez o indivíduo ancorando o seu pensamento, passa a objetiva-lo.

A objetivação é um processo que nasce da necessidade que o indivíduo tem de dar corpo às imagens, ao pensamento, às idéias. O que é abstrato materializa-se através da objetivação. Segundo Sá (1995), a objetivação “dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível, o conceito abstrato, ‘materializando’ a palavra” (1995, p.39).

A objetivação, portanto, diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural.

É dentro da perspectiva de Moscovici que Farr (2002) entende o indivíduo como fruto do social e ao mesmo tempo agente passível de provocar mudanças neste contexto social.

Jovchelovitch (2002, p.78) postula a importância do espaço público e da alteridade para o surgimento das representações sociais. Segundo esta teórica,

não há possibilidade simbólica fora de uma rede de significados já constituídos. É sobre e dentro dessa rede que se dão os trabalhos do sujeito de re-criar o que já está lá. O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito.

E mais:

Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos, eu acredito, são processos de mediação social. Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura do sentido e significado que marca a existência humana no mundo (JOVCHELOVITH, 2002, p. 81).

Moscovici, Farr e Jodelet são teóricos que dentro da Psicologia Social, dão ênfase, igualmente, ao social e ao individual. De acordo com essa vertente moscoviciana, há que se considerar tanto os comportamentos individuais como os fatos sociais em sua concretude e especificidades históricas, ou seja, o social deixa de aparecer apenas em um segundo plano, para assumir um papel determinante no processo de construção das representações sociais.

Nesse sentido, esta pesquisa encontra-se inserida nessa tradição e aproxima-se da vertente de Moscovici e Jodelet, tanto por ter baseado suas conclusões em uma aprofundada análise do discurso de entrevistas, assim como pela fundamentação psicossociológica da análise a que foram submetidos os dados coletados.

A análise da qualidade das escolas, como qualquer outro objeto social na perspectiva assumida neste trabalho, tem seus sentidos estruturados no saber prático. Em contínua formação, nas trocas de informações, experiências e relações do cotidiano de alunos das escolas públicas e particulares. As representações, daqui resultantes, organizam e orientam as comunicações e as condutas. Assim, as representações sociais da qualidade na educação para os alunos permite, segundo Moscovici (2003), tornar familiar algo não-familiar.

Portanto, entende-se as representações sociais como teorias práticas sobre objetos sociais particulares, que enquanto teorias, elas envolvem uma dimensão de explicação e argumentação. Ora, quando os indivíduos se questionam sobre fenômenos sociais como a

qualidade na educação, acionam as teorias que coletivamente construíram sobre estes mesmos fenômenos e no quadro dessas teorias, procuram e estruturam suas explicações.

No próximo capítulo apresenta-se uma teorização sobre a fotografia vista pela teoria dos signos. Sentiu-se essa necessidade após a utilização das fotos dos espaços escolares no intuito de mobilizar as representações sociais dos entrevistados. A fotografia será vista como signo semiótico, portadora de mensagens, formadora das Representações Sociais.

CAPÍTULO 3

3. Da leitura da fotografia como signo

Para estudar a qualidade da educação, o uso de fotografia apresentou-se como um importante recurso para a apreensão das representações sociais dos sujeitos entrevistados, utilizadas como estímulo visual durante as entrevistas. O reconhecimento e a decodificação dos espaços escolares, a combinação de signos, formando verdadeiros léxicos lingüísticos, possibilitaram a emissão e a decodificação de inúmeras mensagens semióticas presentes nas fotografias utilizadas na pesquisa.

A fotografia constitui-se em um material utilizado como estímulo para provocar a manifestação de idéias e discussão, como uma estratégia de fazer com que os sujeitos usem sua imaginação e desenvolvam idéias e assuntos referentes à qualidade na escola. Com este recurso, entende-se que o objeto, embora ausente, é perfeitamente representado. O conjunto de fotografias dos espaços escolares usado na coleta de dados revelou seu significado à medida que os sujeitos pesquisados tiveram acesso a sua riqueza iconográfica. Assim, a imagem dos espaços escolares pressupõe uma certa organização da aparência, ato que se insere ao processo de construção da representação.

Portanto, uma característica marcante da fotografia é a de registrar o aparente, elaborar a aparência, assim se constroem realidades a partir da aparência. A fotografia se refere, portanto, à realidade externa dos fatos, das coisas do mundo e revela uma determinada versão iconográfica do objeto representado.

A fotografia como meio de comunicação visual desempenha papel importante na vida social, constitui-se um fato social. Ela “pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 143).

A utilização da fotografia, na pesquisa, induz as ressonâncias sígnicas das imagens dos espaços escolares, produzindo nos sujeitos uma leitura tanto das presenças quanto das ausências de um registro visual, relacionando tais imagens à qualidade na educação.

Foi somente por volta de 1906, que a ação peculiar aos signos foi singularizada como um campo distinto de investigação. Um dos teóricos responsáveis pela distinção do campo foi Charles Sanders Peirce, denominando-o de semiótica, como um corpus distinto de conhecimento.

Peirce (2000, p.46) qualifica signo como “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino de interpretante do primeiro signo”. Ainda para o referido autor, a palavra signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável. Mas, para que algo possa ser um signo, esse algo deve representar, alguma outra coisa, chamada seu objeto. E o que constitui o objeto de um signo? Este pressupõe uma familiaridade com algo a fim de veicular alguma informação ulterior sobre esse algo.

Umberto Eco (2000, p.9-10), no seu Tratado Geral da Semiótica, divide a semiótica em duas definições clássicas: a de Saussure, “Uma ciência que estuda a vida dos signos no quadro da vida social”. Este primeiro teórico clássico, no campo da semiótica, definiu signo como uma entidade de dupla face (significante e significado), com isso antecipou e determinou todas as definições posteriores de função sógnica, como artifício comunicativo. Já a definição clássica da semiótica de Peirce, estuda a semiose, ou seja, a ação, uma influência que seja uma cooperação de três sujeitos, como um signo, o seu objeto e seu interpretante. Eco (2000) propõe, de forma geral, que signo é algo que está no lugar de outra coisa.

A semiótica fornece um método e um ponto de vista. A semiótica, ou o ponto de vista semiótico, alicerça-se na constatação de uma única forma de atividade na natureza, que como vimos, Peirce denominou de semiose.

A semiose é um processo de revelação e todo método que revele algo (alguma verdade sobre o mundo, ou algum aspecto do mundo ou algum campo de investigação), na medida em que revela, é um método semiótico (DEELY, 1990, p. 29).

A ação dos signos envolve interações subjetivas, apresenta-se dentro da experiência e no ambiente, mas também representa outra coisa, algo além de si mesmo. “Ele não apenas existe (coisa), ele não apenas se manifesta para alguém (objeto), ele também se manifesta para alguém como representação de algo mais (signo)” (DEELY, 1990, p. 44).

Segundo Santaella (1996), “a ação do signo que é a ação de ser interpretado, apresenta com perfeição o movimento autogerativo, pois ser interpretado é gerar um outro signo que gerará outro, e assim infinitamente, num movimento similar ao das coisas vivas”. Não devemos reduzir a noção de signo somente a signo lingüístico, ou seja, de que só o signo verbal é signo. Nesse sentido, a fotografia é um signo distinto dos verbais. A fotografia como signo não-verbal provoca abalos e mutações no panorama das linguagens.

A semiótica, como ciência, surgiu imediatamente após a invenção da fotografia. Walter Benjamin foi o primeiro teórico a dar conta do imenso poder transformador da fotografia ao

analisar a questão da reprodução técnica da arte. Vê-se, com isso, que a fotografia traz consigo um ângulo de visão semiótico onde é possível extrair sua leitura como signo.

Foi a fotografia que, pela primeira vez, tornou evidente, colocando na face dos nossos olhos, a irremediável separação entre signo e objeto. Fez unir a ilusão da representação, dissolvendo a miragem de uma relação idílica entre signo que representa e objeto representado. Depois da fotografia, segundo Santaella (1996) nossa consciência de linguagem se tornou maliciosa.

Vilches (1997) afirma que nós, observadores, somos dotados da competência para a leitura de imagens e que essa competência é que faz das imagens unidades coerentes e com sentido. Utiliza-se, nesse processo, não só nosso olhar, mas nossa capacidade de comparação, de fazer analogias e de desenvolver memória visual. O apelo afetivo da imagem é tão grande e a cultura imagética de nossa sociedade é tão densa que ela, por si só, promove um movimento de leitura e de interpretação dos seus conteúdos. Dificilmente temos uma atitude de estranhamento diante de uma imagem.

Costa (2005, p.88), ao estudar a aplicação da fotografia em pesquisas no campo da educação, afirma que

a imagem que vejo na fotografia não só isola e marca os momentos e fatos vividos, como os congela, isto é, torna-os permanentes e imutáveis. Enquanto as imagens internas que temos dos fatos são fragmentadas, cambiantes e impermanentes, a imagem fotográfica os equilibra e lhes garante o máximo de integridade e solidez. Através das fotos, o vivido se fixa, se perpetua e se torna histórico.

Portanto, a fotografia mostra-se um elemento indispensável para o envolvimento subjetivo do aluno em relação àquilo que é analisado, no caso a qualidade da educação, a partir de imagens de espaços escolares, para a fixação desse conteúdo entre as coisas por ele vividas e, dessa maneira, conhecidas. Os elementos visuais contidos nas fotografias dos espaços escolares reproduzem o ambiente escolar com enorme poder de verossimilhança

Segundo Santaella (1996), o signo não é e nem pode ser aquilo que ele representa. O objeto da representação, o real, só é parcialmente capturado pelo signo. O real na sua verdade, portanto, é sempre algo inatingível, mas, em menor ou maior medida, sempre aproximável pela mediação do signo.

Em a Câmera Clara, Roland Barthes (1980), discute a natureza ontológica da imagem fotográfica, unindo-a, indissociavelmente, a realidade que a gerou. Como uma tatuagem sobre a pele, a fotografia estaria presa ao seu referente e, sua avaliação, só poderia ser realizada através de categorias subjetivas, elaboradas pela emoção e o envolvimento de ver e rever na imagem fotográfica uma dada realidade passada, talvez vivenciada e sempre imaginada.

A imagem fotográfica como representação, seja ela na sua carga simbólica, epistêmica ou estética, é, de qualquer forma, uma construção de conhecimentos da realidade. Para completar, pode-se acrescentar que a realidade é sempre construída por regras determinadas e a imagem como uma representação é interpretada de acordo com valores implícitos nos padrões culturais do olhar social.

Barthes (1980) opõe duas maneiras de apreender uma fotografia, o que chama de foto do fotógrafo e de foto do espectador. A primeira emprega a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente; a segunda emprega o acaso, as associações subjetivas, e descobre, na foto, um objeto parcial de desejo, não-codificado, não-intencional.

Como viu-se, a imagem fotográfica, como traço do real, suscita fenômenos de crença inéditos. Não apenas acredita-se na foto, na realidade do que a foto representa, mas esta produz uma verdadeira revelação sobre o objeto representado. A foto é decodificada de modo cognitivo e cada espectador se investirá de forma singular ao apropriar-se de certos elementos da foto, como pequenos pedaços destacados do real.

Para dar conta de resolver os questionamentos levantados nesta pesquisa, recorreu-se a uma metodologia com apoio em recursos iconográficos, que será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

4. Metodologia

4.1. Introdução:

Neste capítulo, inicia-se a apresentação dos procedimentos metodológicos, onde expõe-se os caminhos percorridos na busca do que os alunos se orientam na classificação de uma escola de qualidade, tomando como referência as suas representações sociais acerca da escola de qualidade. O instrumento escolhido foi a entrevista semi-estruturada, utilizando fotografias de 14 espaços escolares, como estímulo visual. Fez-se, então, um levantamento fotográfico de variados espaços escolares, e em seguida, selecionou-se alguns que estivessem localizados em escolas públicas e em particulares, bem como apresentassem diversos estilos de conservação e aparência.

O interesse com essa estratégia, a partir da escolha do instrumento, foi a identificação e a compreensão das leituras que o espaço escolar – enquanto conjunto de signos do ambiente escolar – suscita em alunos das escolas públicas e particulares, sendo sua leitura o produto de representações sociais de uma escola de qualidade.

Em princípio, houve um primeiro contato do pesquisador com cerca de 30 escolas (15 públicas e 15 particulares) em Teresina, oportunidade em que os espaços escolares foram registrados em imagens fotográficas. Observou-se, ao compor o conjunto de fotografias, as imagens com maior carga simbólica ou estética, como atrativo para os sujeitos da pesquisa poderem construir o seu conhecimento da realidade. O uso distinto da imagem de espaços escolares produziu uma abertura na caixa-preta das imagens conscientes e inconscientes que relacionam-se com as imagens reais dos sujeitos. O entrevistador usou o recurso da fotografia para provocar idéias, como uma estratégia de fazer com que os sujeitos usem sua imaginação e desenvolvam idéias sobre o objeto da pesquisa.

4.2. Caracterização dos sujeitos

A pesquisa foi realizada na cidade de Teresina. Foram entrevistados 60 sujeitos, sendo 30 da escola pública e 30 da escola particular, estudando no 1º. Ano do Ensino Médio. A opção por alunos desse nível, justifica-se pelo fato de eles serem usuários do sistema escolar e terem suficiente vivência para construir representações sobre a qualidade de sua escola.

Segundo Sales (2000), a quantidade de sujeitos deveria ser compatível com a quantidade de fotos de escolas para que os resultados apresentassem valores expressivos, classificando bem os grupos de escola.

O objetivo de escolher sujeitos situados nas escolas públicas e particulares, deve-se ao fato de se poder ter acesso a conteúdos representacionais distintos ou complementares. Os sujeitos das escolas públicas, provavelmente, classificam e produzem uma leitura própria do seu espaço escolar, devido a uma vivência distinta no processo educacional. Também os sujeitos da escola particular, produzissem uma leitura distinta do seu espaço escolar. Em ambos, essa distinção possibilita representações sociais distintas.

4.3. Procedimentos de coleta dos dados

O roteiro de entrevista foi dividido em cinco etapas. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas e tiveram uma duração média de trinta minutos.

A primeira etapa do roteiro de entrevista consistiu na classificação dos espaços escolares, que recomendava que se iniciasse com a apresentação das fotos dos 14 espaços escolares selecionados para o entrevistado. Em seguida, o entrevistado manuseava as fotos sobre uma mesa, onde era solicitado na questão 1 a classificá-las com base em algum critério próprio, formando grupos de, no mínimo duas e, no máximo sete fotos. Nessa fase, o pesquisador, de posse de um gravador, pedia ao sujeito que explicasse as razões que o levaram a juntar certos espaços escolares em determinados grupos, ou seja, os critérios utilizados na sua classificação.

A segunda etapa consistia no julgamento das escolas com a explicação, pelo entrevistado, dos critérios de classificação por ele utilizados e teve como objetivo conhecer as primeiras impressões dos sujeitos sobre os espaços escolares apresentados nas 14 fotografias. Com isso, o pesquisador mantinha os grupos de fotos distribuídas sobre a mesa e prosseguia o diálogo com o entrevistado, o qual era solicitado a responder três questões:

Olhando para os grupos que você formou, responda-me:

Questão 2: Por quê você acha que essas fotos do Grupo 1 combinam juntas? E essas do Grupo 2, por que estão juntas? O pesquisador procede da mesma forma com os demais grupos formados com as fotos.

Questão 3: Ainda olhando para esses grupos formados com essas fotos, diga quais são as melhores escolas? Por quê?

Questão 4: Em quais desses grupos estão as piores escolas? Por quê?

A terceira etapa objetivava identificar estereótipos e sistemas discursivos presentes nas representações sociais que os sujeitos fazem de escolas públicas e particulares. A situação hipotética pedia que o entrevistado decidisse por um modelo de escola que idealiza. Nesta etapa, duas questões foram formuladas:

Questão 5: O que deve ter uma boa escola? Por quê?

Questão 6: O que tem numa escola ruim? Por quê?

A quarta etapa consistiu num procedimento de evocação de palavras, associada a qualidade das escolas, a partir da questão abaixo formulada:

Questão 7: Escreva, nos espaços abaixo, quatro palavras que lhe vêm à cabeça ao escutar a frase: “Escola de Qualidade”.

A quinta etapa objetivava identificar as características das escolas de qualidade a partir das 14 fotografias apresentadas, respondendo à seguinte questão:

Questão 8: Separe as fotos que você considera de uma escola de qualidade. Por quê?

Em todas as cinco etapas, os sujeitos eram solicitados a justificar seus posicionamentos. Com isso, obteve-se farto material discursivo para uma posterior análise de conteúdo, visando, assim, uma análise qualitativa das respostas.

4.4. Análise dos dados:

Para analisar o conjunto dos dados da pesquisa, utilizou-se de dois métodos quantitativos e um método qualitativo. No primeiro método quantitativo, utilizou-se uma técnica multivariada. Essa técnica processa estatisticamente as variáveis (no caso, os 14 espaços escolares) através de critérios matemáticos e as apresenta em gráfico bidimensional, permitindo uma melhor visualização da informação estatística e, da semelhança entre as variáveis. Segundo a metodologia apresentada por Sales (2000),

consiste essencialmente em reescrever as coordenadas das amostras em outro sistema de eixo mais conveniente para a análise dos dados, fornecendo uma janela privilegiada (estatisticamente) para a observação dos pontos no espaço n-dimensional. Em outras palavras, as variáveis originais geram, através de suas combinações lineares, n-componentes principais ortogonais em ordem decrescente de máxima variância, ou seja, a componente principal 1 detém mais informações estatísticas que a componente 2, que por sua vez tem mais informações estatísticas que a componente principal 3 e assim por diante (SALES, 2000, p.79).

A ferramenta estatística do primeiro método quantitativo está disponível no SPSS (Statistical Package for Social Sciences), através da função Factor Analysis. Este instrumento foi utilizado na análise dos dados da 1^a.etapa, classificação das escolas.

O outro método quantitativo consistiu em simplesmente computar e analisar a frequência das respostas dadas a cada questão.

Já o método qualitativo utilizado tinha por objetivo possibilitar uma leitura qualitativa das falas dos entrevistados coletados nas cinco etapas. Nessas etapas, o sujeito, após responder a cada questão, era solicitado a justificar as suas respostas. As falas produzidas nas entrevistas, após transcritas, geraram um volume expressivo de informações. Por isso, conforme Bardin (1978), optou-se em utilizar a técnica de análise de conteúdo, conhecida como análise categorial, por ser a mais recomendada para este caso.

Nos capítulos de análise a seguir, após a apresentação dos resultados quantitativos, trechos de entrevistas são utilizados para sustentar a argumentação ou para ilustrar as justificativas dadas a uma determinada questão.

CAPÍTULO 5

5. Classificação dos Espaços Escolares

5.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar a classificação dos 14 espaços escolares referência desta pesquisa (fotografias), utilizados para estimular visualmente os entrevistados no momento em que realizavam a classificação das escolas na primeira etapa.

Segundo Sales (2000), o processo de classificar os objetos é uma operação lógica que procura hierarquizar as coisas do mundo sensível em grupos, que a princípio apresenta contornos arbitrários, com diversas orientações. Entende-se que o processo de classificação dos espaços escolares realizados pelos estudantes pesquisados foi orientado por suas representações sociais.

5.2. Procedimento de Classificação dos Espaços Escolares.

Nesta pesquisa, o processo de classificação foi orientado, inicialmente, pelas mensagens semióticas emitidas pelas 14 fotos de espaços escolares e, em seguida, pelas representações sociais de qualidade na educação partilhadas pelos sujeitos entrevistados.

O processo de categorização final, em termos de tipos de espaços escolares, foi construído a partir de dados quantitativos e qualitativos da pesquisa. O quantitativo é expresso por um gráfico bidimensional que apresenta os espaços escolares, simbolizados por pontos numerados, os quais, evidenciando, em linhas gerais, a existência de duas regiões onde as escolas se distribuem. O qualitativo é expresso na análise de conteúdo das justificativas dadas pelos sujeitos para classificar os espaços escolares

Nesse sentido, utilizando-se da técnica análise categorial foi possível interpretar as justificativas e os critérios utilizados na referida classificação dos espaços escolares. Há uma divisão entre as duas grandes regiões do Gráfico 1. A 1ª tem como núcleo as seguintes fotos de espaços escolares: 5, 8 e 13. A segunda região apresenta um núcleo principal as fotos: 1, 2, 4 e 6. As fotos da 1ª região são os espaços escolares classificados pelos sujeitos como espaços de escola pública. Os espaços da 2ª região foram classificados como sendo de escola particular. Além desses espaços mais adensados no Gráfico 1, ainda procedeu-se a análise dos espaços mais dispersos em outras áreas do gráfico. Portanto, esses espaços foram analisados separadamente, pois eram portadoras de grande significação no discurso dos sujeitos.

Os dados da etapa de classificação livre foram processados por meio da Função *Factor Analysis*, do pacote estatístico SPSS. Os sujeitos classificaram as fotos dos espaços escolares sobre uma mesa, combinando em um mesmo grupo, as escolas que eles julgavam possuir características em comum, formando grupos distintos, segundo as semelhanças encontradas nos espaços escolares. A maioria dos sujeitos formou apenas dois grandes grupos de sete fotos, principalmente, agrupando os grandes traços semióticos encontrados nas imagens dos espaços escolares. Outros sujeitos formaram três, quatro e até seis grupos. Os sujeitos que formaram muitos grupos combinaram as fotos pelas funções a que são atribuídas aos espaços escolares, como combinar dois bebedouros ou dois espaços de lazer, ou ainda, dois espaços de sala de aula, dois espaços da estrutura física das escolas. Outra forma de combinar os grupos deu-se pela junção de fotografias que apresentavam um conjunto de signos compatíveis para combinar em grupos, como os signos de limpeza e conservação ou os signos de desorganização ou falta de segurança, contidos na imagem das fotos.

A seguir apresenta-se o conjunto de fotografias referência de espaços escolares utilizadas na pesquisa.

FIGURA 1 – Indexação das fotografias (de 1 a 2)



Espaco Escolar 1



Espaco Escolar 2

FIGURA 2 – Indexação das fotografias (de 3 a 8)

Espaco Escolar 3



Espaco Escolar 4



Espaco Escolar 5



Espaco Escolar 6



Espaco Escolar 7



Espaco Escolar 8

FIGURA 3 - Indexação das fotografias (de 9 a 14)



Espaco Escolar 9



Espaco Escolar 10



Espaco Escolar 11



Espaco Escolar 12



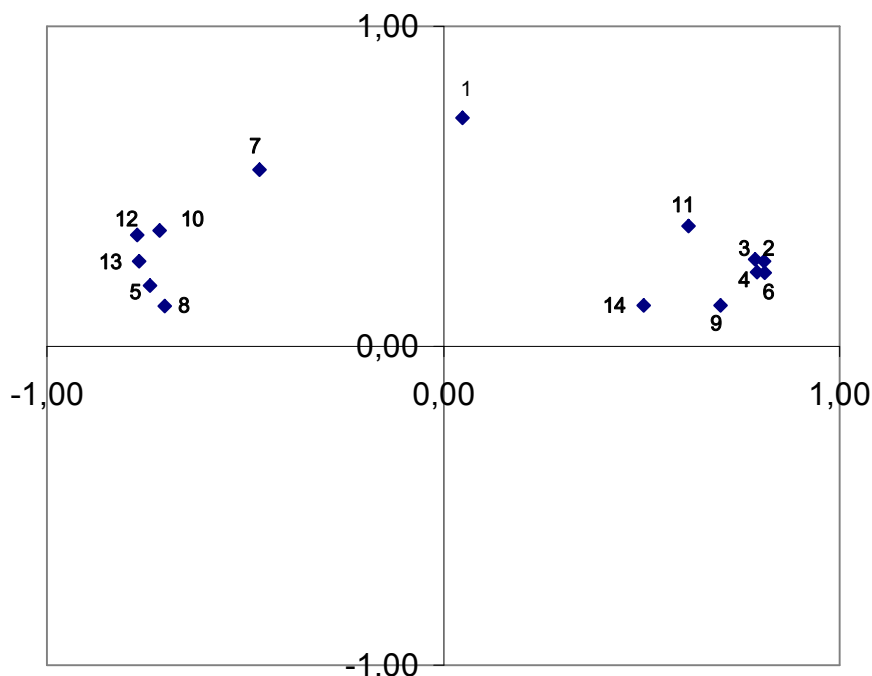
Espaco Escolar 13



Espaco Escolar 14

No gráfico 1, abaixo, é apresentado o resultado da combinação formada, como se as fotos tivessem sido organizadas sobre uma mesa. Segundo Sales (2000), o resultado do processamento é apresentado num espaço bidimensional. Os resultados são expostos no gráfico I, a seguir:

Gráfico 1: classificação livre dos espaços escolares, realizadas pelos alunos das duas redes:



Analisando-se a distribuição das fotos no gráfico acima, percebe-se a distribuição dos pontos em dois grandes grupos: os espaços escolares classificados como de escolas públicas aparecem do lado esquerdo, e do lado direito, aparecem os espaços escolares classificados como de escolas particulares. A distribuição realizada pelos sujeitos na referida classificação livre, já evidencia os critérios que, à priori, os alunos utilizaram na construção dos grupos de fotos dos espaços escolares.

Assim sendo, os espaços escolares presentes nas fotos 5, 8, 10, 12, 13 estão bastante próximos e localizam-se em uma mesma região do gráfico 1, do lado esquerdo, denotando que são os espaços típicos das escolas públicas. Já a região localizada no Gráfico 1 à direita, apresenta os espaços, representados pelas fotos 2, 3, 4 e 6, que representam segundo os entrevistados, espaços e equipamentos primordiais numa escola de qualidade foram identificadas como sendo escolas particulares. Próximas a esse grupo estão as fotos 9, 11 e 14, que representam as escolas tradicionais da cidade, às quais foram reconhecidas como de

qualidade, devido ao prédio escolar, equipamentos, perfil do alunado e bons professores. O espaço escolar da foto 7, de força iconográfica marcante, revela a dicotomia público-privado, por apresentar no cenário da foto um ventilador de teto.

A seguir serão realizadas as análises dos diversos grupos de fotos. A análise começa partindo das fotos de escolas que apresentam características semelhantes nas classificações realizadas pelos sujeitos nas escolas públicas e particulares em Teresina. Dentro dessa ótica estão as fotos 5, 8, 10, 12 e 13, que mais semelhança apresentam. Para efeito de análise, esse grupo foi dividido em dois outros subgrupos: fotos 5, 8 e 13 e fotos 10 e 12, conforme a seguir:

Fotos 5, 8 e 13



Espaço Escolar 5



Espaço Escolar 8



Espaço Escolar 13

Os espaços escolares representados pelos números 5, 8, e 13, no gráfico 1, estão muito próximos e apresentam características comuns. A justificativa para essa relação de proximidade funda-se no fato de as fotos dos três espaços escolares estarem em estado de abandono, sem higiene e conforto, o bebedouro sujo, instalações de um banheiro e de um pátio. Esses espaços escolares foram caracterizados como sendo de escolas públicas. Os sujeitos, com base na leitura semiótica das fotos, interpretaram os signos presentes no cenário fotografado: um pátio com uma disposição de abandono e dois bebedouros danificados. Os sujeitos decodificaram esses signos, associando-os a falta de higiene, desintegração, falta de recursos na escola. Nesse ambiente escolar, segundo os relatos, o ensino é considerado ruim e o aluno não recebe incentivo nem se motiva para os estudos. Nas linhas seguintes, os próprios entrevistados justificam as razões pelas quais colocaram estas fotos de escolas no mesmo grupo:

Tem o aspecto de ser uma escola pública, tem o aspecto de abandono, que falta recursos para proporcionar alguma coisa para os alunos, está mal equipada e sem limpeza! (52, f, Epa, 16, em).⁶

Há falta de higiene, a gente vê muito lixo aqui na frente da escola, os bebedouros estão assim todos quebrados... isso causa desconforto para o aluno (7, f, Epu, 16, em).

[...] mostra a desintegração da escola, mostra carteiras quebradas, falta de higiene, é... paredes sujas, banheiros sujos, acho que são as piores! (1, f, Epu, 15, em)

[...] como se pode ver aqui, bebedouros riscados e o calçamento, um calçamento como local de recreação, onde as crianças vão brincar! (6, m, Epu, 17, em).

[...] dá para ver que está tudo quebrado, está tudo esculhambado! Na foto 8 não dá nem para reconhecer uma escola! (41, m, Epa., 15, em)

[...] está tudo depredado, fica suposto que a escola pública não tem um bom ensino! (40, m, Epa, 15 em)

Os sujeitos enfatizam, portanto, que não há nesses espaços escolares um ambiente favorável a uma boa educação. O indicador de qualidade destacado, foi a ausência de organização dos equipamentos escolares. Neste sentido, os equipamentos e a estrutura física, constituem-se nos primeiros indicadores de qualidade apontados.

⁶ O significado dos códigos dos sujeitos da pesquisa são em sequência: número, sexo, escola pública (Epu) ou escola particular (Epa), idade, ensino médio (em).

Fotos 10 e 12



Espaço Escolar 10



Espaço Escolar 12

No gráfico 1, as escolas representadas por esses números (10 e 12) estão muito próximas. O ponto em comum está nas condições da estrutura interna das salas de aula. Pelas leituras semióticas das fotos feitas pelos sujeitos, destaca-se a presença do lodo nas paredes, as condições físicas da sala de aula, a desorganização do estado das carteiras e o estado da pintura das paredes. As justificativas dadas para classificar esses dois espaços juntos estão relacionadas com as condições físicas deterioradas, não estimulando os alunos a estudarem. Os trechos de entrevistas, abaixo, tipificam essas escolas:

Demonstra ser uma escola com má conservação, porque está faltando uma estrutura... as carteiras estão quebradas, as paredes estão sujas... (26, m, Epu, 18, em)

[...] porque aqui como o aluno vai se sentir à vontade numa carteira desse jeito... quebrada! (11, f, Epu, 16, em).

[...] está faltando organização, o quadro está todo acabado, como eu vou assistir aula se a carteira está quebrada, paredes sendo pichadas, é um local que não existe para a educação! (35, f, Epa, 17, em).

As instalações não oferecem bom espaço para o aluno. Você tende a ter um melhor desempenho numa sala de aula em que você pode se sentar direito, tem um clima, do que uma sala de aula que está tudo riscado, um quadro de um jeito e de outro, acho que é o ambiente... (35, f, Epa, 17, em).

[...] já pensou o professor estar dando uma aula e cair um pedaço do quadro! (32, m, Epa, 17, em)

[...] digamos que a estrutura é bem precária, muito desconforto, a gente pode ver que ela está suja, paredes deformadas... (40, m, Epa, 15, em).

O que fica evidenciado é a falta de cuidado com a sala de aula, local onde os alunos passam a maior parte do tempo na escola. Nas falas dos sujeitos, fica evidente que o conforto estimula e deixa o ambiente agradável.

A próxima fotografia apresenta um equipamento fundamental nas escolas e que tão bem expressa uma das dicotomias dessa análise das fotos: o conforto e a falta de conforto.

Escola 7



Espaço Escolar 7

A escola representada pela foto 7 traz um equipamento essencial às escolas com poucos recursos situadas em uma cidade de clima quente como Teresina: o ventilador.

Analisando as entrevistas, verifica-se que é um equipamento típico das escolas públicas. Equipamentos, como o ventilador e o ar-condicionado são símbolos de diferenciação entre o desconforto e o conforto. As falas revelam as diferenças entre as escolas públicas e particulares. O aluno da escola particular não se vê sem o ar-condicionado, pois o considera imprescindível. As entrevistas, abaixo, ilustram as afirmações acima:

[...] podemos ver que eles não tem uma boa condição, pois não tem o ar-condicionado, eles tem é ventilador! (46, f, Epa, 15, em).

[...] Ainda está com o ventilador e isso não deixa a sala confortável, o calor aí à tarde deve ser total (59, m, Epa, 15, em).

[...] é uma escola pública que tem mais estes tipos de carteiras, este ventilador tem mais é em escolas públicas... (27, f, Epu, 16, em).

[...] é um tipo de sala de vídeo, só não tem ar-condicionado, é só ventilador... (21, m, Epu, 16, em).

[...] porque parece que não está pintada, as carteiras já estão num estado ruim, a sala é com ventilador, o quadro negro está danificado! (34, f, Epa, 15, em).

[...] ela está toda quebrada, está mal pintada, só tem o ventilador... (41, m, Epa, 16, em).

[...] acho que a escola tem uma estrutura com ventilador... uma escola toda mal estruturada (44, f, Epa, 17, em).

A próxima foto traz um espaço escolar que permitiu aos sujeitos mobilizar múltiplas leituras semióticas e representacionais.

Foto 1



Espaço Escolar 1

Nota-se que a escola 1, mesmo estando no Gráfico 1, em uma região de escolas particulares, quase dentro da região das escolas públicas, numa área intermediária, mantém um nível de afastamento das demais escolas, justificado pelo sentido escatológico que este espaço tomou na apreciação dos sujeitos de escolas públicas e particulares.

A foto do espaço escola 1 fala por si mesma, sua iconografia tem sentidos múltiplos, mas pode ser ancorada em uma expressão que foi articulada ainda na fase das entrevistas com os sujeitos, como sendo o “conhecimento aprisionado”. Este aprisionamento leva à múltiplas leituras semióticas. Com base na leitura semiótica da foto que remete a um elemento na foto, a grade estabeleceu uma comunicação aos sujeitos: a foto apresenta uma informação sobre a escola. A decodificação do signo de grade estabeleceu uma comunicação entre a foto e o sujeito decodificador. Na fala dos sujeitos de escolas públicas, revela-se que não há segurança na sala de vídeo, a televisão está gradeada. Na escola pública, esta vivência dá-se sem muito alarme, é uma realidade mais palpável aos sujeitos. Já para os sujeitos das escolas particulares, encontrar a televisão, nessa situação, produz outra significação: violência, desorganização ou perigo no espaço escolar. Os sujeitos da escola particular rotulam a escola pública como local perigoso. Alguns trechos de entrevistas ilustram a apreciação acima:

[...] acho que assim essa televisão aprisionada, talvez com medo de algum ato de vandalismo! (37, f, Epa, 15, em).

[...] a grade no material para não roubarem, demonstrando que a escola não é bem cuidada! (33, f, Epa, 17, em).

[...] tem uma televisão trancada, então deve ser porque tem algum perigo na escola! (43, f, Epa, 16, em).

Se a televisão está no cadeado deve ser porque o ambiente é perigoso! Outra já deve ter sido roubada! A segurança deve ser um problema nessa escola! (59, m, Epa, 15, em)

[...] deve haver algo muito preocupante, pois colocaram até grade na televisão! Essa escola já deve ter sido assaltada umas 20 vezes, pois para ter colocado grade na televisão! (32, m, Epa, 15, em).

Aqui a televisão tem a ver com problemas de segurança, não tem segurança nas escolas... vale tudo... combina com tanta insegurança. (18, f, Epu, 19, em).

O principal critério visto nas fotos foi o de segurança, que não é essencialmente um indicador de qualidade, principalmente nas escolas públicas, mas uma necessidade diante da realidade que eles vivenciam no espaço social da escola pública.

A seguir analisa-se as escolas 2, 3, 4 e 6, uma vez que estão situadas no Gráfico 1 em uma mesma região muito próximas, já que foram identificadas semioticamente pelos sujeitos, como escolas particulares, devido às características do prédio e de suas instalações modernas.

Porém, é possível notar características peculiares nesses três espaços escolares, o que justifica a realização de uma análise, em separado, de cada um deles.

Escola 2



Espaço Escolar 2

A foto 2 mostra, frontalmente, o espaço escolar da biblioteca, presença constante nas grandes escolas particulares, mas consideradas, algumas vezes, pelos sujeitos como ausente em algumas escolas públicas. A biblioteca é um espaço associado pelos alunos a uma boa escola, pois é um elemento que estrutura a relação com o conhecimento. A biblioteca junto com a estrutura física e a organização das escolas são apontadas, nas falas dos sujeitos, como elementos que melhoram o ensino, promovem mais estímulo à aprendizagem. Na foto, foi decodificada pelos sujeitos alguns signos que possibilita associá-la a escola particular. Os trechos de entrevista abaixo servem como ilustração:

[...] na escola do estado não existe tanto assim uma biblioteca e um laboratório de ciências, né? (10, f, Epu, 18, em).

Ter uma biblioteca, eu acho muito bom ter na escola, é uma boa escola, que ajuda no desenvolvimento do aluno, com carteiras e quadra esportiva (2, m, Epu, 19, em).

Ter uma biblioteca para um estudo melhor e mais calmo! Não tem aquela bagunça e desorganização nos livros... é isso! (7, f, Epu, 16, em).

Porque tem a biblioteca, principalmente uma biblioteca para quando a gente precisa e não tem que ir em outras bibliotecas e pesquisar aqui mesmo na escola (9, f, Epu, 15, em).

Porque tem tudo o que o aluno precisa para poder ser um bom aluno, fazer suas pesquisas, ter uma biblioteca onde tem os livros... (14, m, Epu, 15, em).

O ambiente se assemelha mais com a escola particular, uma escola mais estruturada, com biblioteca organizada (57, f, Epa, 15, em).

Considero importante o acesso a livros e os laboratórios. Quando tem esses recursos, faz o aluno se comprometer mais! (44, f, Epa, 16, em).

O que fica evidenciado nessas falas é que a biblioteca é um espaço que deve ter uma boa escola. Mesmo com a invasão das novas tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento acadêmico, centrado nos livros e materializado na biblioteca, fundamenta a aquisição de conhecimento na escola.

Escola 4



Espaço Escolar 4

A foto 4 foi percebida pelos entrevistados como um espaço escolar organizado e típico das escolas particulares. A foto mostra uma sala de estudo e de reunião. Por meio de leitura semiótica, os sujeitos associavam o espaço da sala de estudos como critério de organização e conforto, característica de uma boa escola. Na decodificação semiótica realizada, a disposição dos equipamentos na sala de estudos leva o sujeito a apontá-la como limpa, organizada, moderna e conservada. Os trechos das entrevistas que exemplificam esse espaço são apresentados abaixo:

[...] esta é uma escola muito organizada, veja as cadeiras, todas perfeitas, em bom estado de conservação, tem biblioteca e sala de estudos para os alunos (26, m, Epu, 18, em).

[...] porque pode perceber que nessa foto as cadeiras, as mesas de estudo, a biblioteca, estão bem organizadas (25, f, Epu, 20, em).

São de uma escola organizada, porque tem preocupação com o aluno, tem biblioteca, tem sala de estudo... (26, m, Epu, 18, em).

[...] ali está uma escola que está inteira, com uma sala de estudos, tudo está preparado para dar ao aluno um bom estudo! (30, m, Epu, 20, em).

A gente pode ver... os aparelhos são dos mais modernos, as cadeiras são conservadas, as paredes são limpas, tem uma sala de estudo... uma sala só para consultar... (46, f, Epa, 15, em).

[...] acho que a sala de estudo é confortável, colabora para o estudo do aluno! (50, f, Epa, 15, em).

[...] pela aparência da escola, pela organização que se destaca, ter uma biblioteca e uma sala de estudo são fundamentais! (59, m, Epa, 15, em).

Podemos perceber algumas representações sociais compartilhadas pelos entrevistados sobre a qualidade das escolas particulares: organização, limpeza, aparência do prédio escolar, ambientes confortáveis, como a sala de estudos.

Escola 6



Espaço Escolar 6

A escola 6, próxima das escolas 2 e 4 no Gráfico 1, já vistas anteriormente, merece uma atenção especial. A justificativa para tratá-la, à parte, deve-se à importância adquirida pelos signos das “novas tecnologias” no processo educacional, num contexto geral de seu uso na vida social e nas escolas, as quais constituem-se em um diferencial de qualidade para as escolas. Neste sentido, um laboratório sintetiza bem algumas das representações sociais sobre a qualidade nas escolas. A seguir são apresentados alguns trechos ilustrativos de entrevistas:

Essa sala de computação aqui hoje em dia é importante no estudo do aluno, onde todo serviço a pessoa precisa ter um curso de informática (2, m, Epu, 19, em)

[...] tem mais oportunidade de estudo, porque tem sala de computação, que é mais avançado, como a internet hoje é mais avançado! (7, f, Epu, 16, em)

[...] é uma escola informatizada, com laboratório e sala de informática, uma escola moderna... (57, f, Epa, 15, em)

A escola tem que ter tecnologia moderna, ter conexão com a internet para facilitar a pesquisa. (52, f, Epa, 16, em)

As novas tecnologias representam um divisor de águas entre as diversas formas de adquirir informação e conhecimento, representando um novo aliado do professor e do aluno, complementando o que é aprendido nos livros. Nas falas dos sujeitos, é reiterada a importância da sala de informática ou laboratório de informática para ajudar o aluno a se atualizar para o mundo do trabalho, para acompanhar os novos perfis exigidos num ambiente informatizado. É um indicador de comprometimento da escola com o aluno, para estimular a pesquisa. O compromisso de acompanhar as novas tecnologias na educação, é uma evidencia que o espaço escolar analisado (foto 6), considerando essa perspectiva, trata-se de uma boa escola.

Escola 3



Espaço Escolar 3

A escola 3 foi identificada e classificada entre os entrevistados como escola particular. Em Teresina, somente as escolas públicas mais tradicionais possuem laboratórios. Os sujeitos da escola pública apontam o laboratório como uma distinção de qualidade, muitas vezes por não tê-lo. Os trechos abaixo ilustram essa interpretação:

[...] esses alunos possuem algo diferente, que é um laboratório de ciências, enfim tem mais estrutura (25, f, Epu, 20, em).

Que todo mundo precisa de um hoje em dia, para ter mais capacidade de conhecimento, um laboratório, pois tem muitas pessoas com inteligência para levar esse ramo de ciência (2, m, Epu, 19, em).

Porque as fotos mostram uma escola bem estruturada para receber os alunos e... por ter laboratório... as fotografias mostram que é uma escola bem cuidada! (4, m, Epu, 15, em).

[...] a gente pode ver que o laboratório é bem equipado, os aparelhos são dos mais modernos... (46, f, Epa, 15, em).

Deve ter laboratório, porque torna o método de ensino mais prático, dá para aprender na prática o que se viu na sala de aula, na teoria. (57, f, Epa, 15, em).

O laboratório e a biblioteca, junto com a presença das novas tecnologias, são indicadores de qualidade destacados até aqui, os quais estão presentes nas melhores escolas, geralmente encontrados, segundo a maioria dos entrevistados, nas escolas particulares.

Escola 11



Espaço Escolar 11

A escola 11 foi identificada e classificada como escola particular, apresentando uma sala de aula caracterizada como confortável. No Gráfico 1, a foto 11 está relacionada ao núcleo das escolas particulares. A sala de aula ficou polarizada entre a escola particular e a escola pública, dentro da dicotomia organizada/desorganizada, confortável/sem conforto, com ar-condicionado/com ventilador, de certa forma apresentada na análise das fotos 10 e 12. Os sujeitos das escolas públicas reconhecem que a sala de aula da escola particular oferece

melhores condições de aprendizado. Numa leitura semiótica dos sujeitos, há a presença na foto, de signos de organização, limpeza e conservação. Alguns trechos das entrevistas ilustram o que foi verificado:

Mostram salas mais adequadas, veja as carteiras todas perfeitas, em bom estado de conservação... (26, m, Epu, 18, em).

[...] ter uma sala confortável, que dê para assistir a uma aula e só... é isso que incentiva o aluno a ser o melhor! (19, m, Epu, 16, em).

[..] tem carteiras, tudo é anatômico, tem onde se apoiar, tem onde botar o material... pois a partir do momento que a escola oferece um ambiente adequado, o aluno rende melhor! (35, f, Epa, 17, em).

[...] é visível que a escola está empenhada em fazer o aluno progredir, oferece materiais próprios e salas confortáveis para o aluno ... (55, f, Epa, 15, em).

Escola 14



Espaço Escolar 14

No Gráfico 1, a escola representada por esse número está mais próxima da escola 9 e do conjunto das fotos das escolas particulares, provavelmente pela importância de suas características ressaltadas nas classificações dos sujeitos, tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares. O cenário apresentado na foto constitui-se um espaço de lazer, identificado prioritariamente como espaço de escola particular. Talvez porque uma quadra de esportes, por vezes, não está presente na escola pública, sendo um equipamento da estrutura física típico das escolas particulares de grande porte e de escolas confessionais. Os trechos de entrevistas, a seguir, exemplificam como os sujeitos se manifestaram:

[...] essa é uma quadra de esportes ampliada, uma quadra excelente! (8, f, Epu, 17, em).

[...] porque está mais assim... mais confortável, há um bebedouro e uma quadra de esportes... (21, m, Epu, 16, em)

[...] porque aqui tem mais áreas de lazer, quadra esportiva, que na estadual não tem! (27, f, Epu, 16, em)

[...] a quadra é bem feita, com os equipamentos necessários para a prática de esportes, aula de educação física... (4, m, Epu, 15, em)

Além da quadra de esportes, na foto, lê-se, semioticamente, a imponência do prédio escolar, a estrutura física da escola, a conservação do prédio, mesmo sendo reconhecido como prédio antigo da cidade.

Escola 9



Espaço Escolar 9

A escola 9 está no Gráfico 1 bem próxima ao núcleo das 4 escolas mais bem tipificadas com escolas particulares e também da escola 14. A foto mostra um pátio e corredores de uma escola, caracterizados como lugares de circulação de alunos em suas ações pela escola. O espaço escolar da foto foi identificado pelos sujeitos como de escola particular, com uma estrutura física conservada e espaçosa. Os trechos de entrevistas, a seguir, exemplificam as interpretações desenvolvidas neste parágrafo, os quais são apresentados abaixo:

Porque são as fotos de escolas mais desenvolvidas, que já tem uma estrutura mais elaborada, mais ampla (3, f, Epu, 17, em).

Porque as fotos mostram uma escola bem estruturada para receber os alunos... as fotografias mostram que é uma escola bem cuidada!... a sala de estudos é limpa, corredores sem nenhum risco nas paredes! (4, m, Epu, 15, em).

[...] porque tem laboratório, tem biblioteca, tem corredor espaçoso para deixar o aluno assim mais à vontade e dá para ver que estão bem organizadas... (11, f, Epu, 16, em).

São bem mais estruturadas, são bem pintadas, a aparência é mais bonita e tem mais material, tem biblioteca, tem laboratório... (34, f, Epa, 15, em).

[...] aqui a escola é limpa, não tem nada pichado. Demonstra limpeza e utilidade para os alunos (48, m, Epa, 15, em).

O que faz a diferença aqui é a organização, está tudo arrumado, vê-se que tem disciplina com o ambiente e com o aluno... (52, f, Epa, 16, em).

[...] pois vê-se que a direção da escola organiza tudo direitinho, está tudo muito conservado, os alunos se sentem bem aí! (52, f, Epa, 16, em).

Aqui a gente percebe que a escola é bem organizada, que gasta com a organização da escola e assim vai gastar com o professor, com aulas extras e com isso tem mais participação! (56, f, Epa, 15, em).

O importante são as instalações que ela está oferecendo para mim! Demonstra que está investindo no aluno, que faz um investimento maior no aluno! (35, f, Epa, 17, em).

Para os sujeitos, um espaço escolar com esse perfil é um indicador de organização, investimento na escola e no aluno. Segundo os relatos dos sujeitos, ter espaços amplos constitui-se aspecto de boa escola e estimula o aluno na melhoria do rendimento escolar.

De um modo geral, pôde-se, no percurso deste capítulo, ter acesso aos conteúdos das representações sociais de qualidade na educação, partilhadas pelos sujeitos da pesquisa. O próximo capítulo, apresenta as impressões dos sujeitos sobre a qualidade das escolas.

CAPÍTULO 6

6 Impressões sobre a qualidade nas escolas

6.1 Introdução

A primeira etapa da pesquisa, apresentada no capítulo anterior, onde os sujeitos classificaram as fotos das escolas sobre uma mesa, combinando-as em grupos, a partir de características comuns, foi uma primeira aproximação à classificação realizada pelos sujeitos aos 14 espaços escolares em questão. Essa primeira análise das fotos não foi suficiente para revelar e aprofundar o julgamento de valor, presente nas representações sociais acerca da qualidade na educação, partilhadas pelos entrevistados.

Desse modo, passou-se para a segunda etapa, ou seja, o julgamento das escolas, realizado a partir das questões formuladas nas entrevistas, que possibilitou o aprofundamento do conhecimento sobre os espaços escolares selecionados, facilitados pela categorização das respostas dos entrevistados em relação às diferentes apreciações acerca da qualidade na educação.

Nas três questões formuladas para esta etapa, são apresentados os percentuais das categorias correspondentes às escolas públicas e particulares, relacionadas em ordem decrescente, da mais importante para a de menor importância; sendo que as categorias que apresentaram valores irrelevantes foram suprimidas. A seguir, analisam-se as etapas dois a cinco.

6.2 Julgamento da qualidade

Na primeira questão, solicitava-se ao sujeito que apenas formasse grupos de fotos de espaços escolares, de acordo com as suas semelhança, relacionada à primeira etapa, já mencionada no capítulo anterior.

Nesta questão dois, solicitava-se ao sujeito que após ter combinado a formação de grupos, conforme seu julgamento, indicasse os critérios utilizados na sua formação. Esperava-se que os sujeitos, ao apresentarem seus critérios, deixassem aflorar os indicadores de qualidade, presentes em sua escolha, os quais foram listados nas categorias de respostas apontadas pelos sujeitos. Desse modo, em cada questão analisada são apresentados, em ordem decrescente, os percentuais correspondentes das categorias. Os resultados da questão 2 são apresentados na Tabela 1 e no Gráfico 2.

TABELA 1 – CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS ALUNOS NA CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

Categorias para os alunos	Pública	Particular
	Desorganização	73,0%
Organização	60,0%	86,6%
Novas tecnologias	50,0%	23,3%
Biblioteca	43,3%	13,3%
Conforto	30,0%	13,3%
Bom ensino	13,0%	30,0%
Falta de segurança	3,33%	13,3%

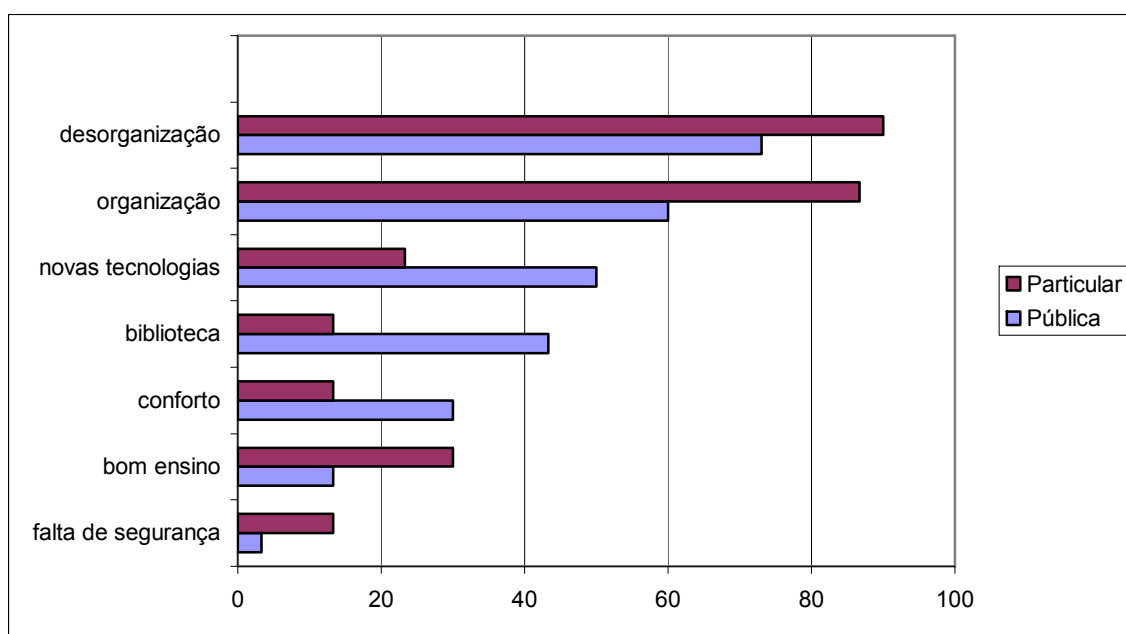


Gráfico 2 – Combinação dos grupos pelos sujeitos

Na questão em referência, a categoria *desorganização* é a que apresenta os maiores percentuais, tanto na escola pública (73%), quanto na escola particular (90%). O percentual é maior na escola particular, geralmente porque os sujeitos associavam esse critério como sendo característico de escola pública, opondo-o à organização, ordenador por excelência das escolas particulares.

A referida categoria foi utilizada como critério de classificação tanto pelos sujeitos das escolas públicas quanto das escolas particulares, constituindo uma dicotomia de ordem/falta

de ordem no processo escolar. A escola pública é caracterizada por possuir uma estrutura física depredada, com presença de desleixo e sujeira na escola. É um local sem conforto, com problemas de limpeza, equipamentos defeituosos e desintegração do seu estado físico. Apresenta carteiras quebradas, riscadas, bebedouros sem higiene, banheiros sujos, tudo mal organizado. Caracteriza-se pelo abandono. Abaixo, os trechos de entrevista ilustram esta categoria:

As Escolas do Grupo 4, aqui a sala está bagunçada, as carteiras quebradas, tudo pichado, tudo quebrado!... aqui o bebedouro está todo quebrado, pichado, a escola na frente está suja, o quadro está em situação precária e as paredes caindo! (10, f, Epu, 18, em).

As Escolas do Grupo 2, como a gente pode ver aqui, a escola não ofereceu muita estrutura assim para o aluno, está má organizada! (13, m, Epu, 18, em).

[...] está revelado a realidade da escola pública... é muito depredada...(16, m, Epu, 15, em).

[...] há uma sala de aula com carteiras quebradas, um ambiente meio sujo, o ventilador está até melhorzinho, mas tem a ver com as escolas públicas (5, f, Epu, 17, em).

[...] porque além da falta de organização, o aluno vê logo de cara que é uma escola que não tem aquela preocupação de deixar o aluno à vontade, de estar ali, de estudar naquela escola, porque há falta de higiene, há má organização na sala de aula, nos bebedouros (7, f, Epu, 16, em).

As escolas públicas são assim... elas não têm esse cuidado, não tem carteiras, os quadros-negros são assim... tudo quebrado (1, f, Epu, 15, em).

Na fala desta última aluna da escola pública, constata-se a falta de estrutura das escolas públicas, evidenciada pela falta de cuidado e pela desorganização da escola.

Em segundo lugar, a categoria *organização* está presente em 86,7% dos sujeitos das escolas particulares e em 60% dos sujeitos das escolas públicas. Na escola particular, esta categoria possui uma conotação de contraposição, denotando a ordem, a organização, um ambiente integrado, que se preocupa com o rendimento do aluno. Esta apresenta equipamentos pedagógicos novos, biblioteca, um ambiente de conforto e utilidade para o aluno. É tudo limpo no ambiente escolar. Os trechos de entrevista abaixo ilustram esta categoria:

As fotos do Grupo 1... porque é visível que a escola está empenhada em fazer o aluno progredir, oferece materiais próprios e salas confortáveis para o aluno... (55, f, Epa, 15, em).

[...] porque se dedica a organizar a escola, sua estrutura é de carteiras confortáveis, sala com ar-condicionado, uma excelente biblioteca e laboratórios (56, f, Epa, 15, em).

Porque está tudo organizado, pelas carteiras, pelos computadores, esse é um ambiente bem limpo, uma biblioteca, quadra de esportes e laboratórios (57, f, Epa, 15, em).

Nos Grupos 1, 2 e 3, porque está do jeito assim que eu gosto, está tudo assim bonitinho e limpinho, tem uma biblioteca para estudar, tem sala de laboratório de ciências, sala de informática (9, f, Epu, 15, em).

[...] porque aqui tem tudo o que aluno precisa, para se sentir bem, tem pesquisa, tem higiene, mostra que tem um corredor espaçoso, daí o aluno se sente mais à vontade para estudar (11, f, Epu, 16, em).

Em seguida, a categoria *novas tecnologias* apresenta um percentual de 23,3% na escola particular, e 50,0% na escola pública. Os sujeitos das escolas públicas reconhecem a importância das novas tecnologias, notadamente, a necessidade do domínio da informática para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho. Já o aluno da escola particular, que por vezes já possui o computador e outras tecnologias da informação em casa, vê sua necessidade como instrumento de pesquisa e multiplicador de informação. Os sujeitos da escola pública afirmam que a presença das novas tecnologias é indicador de um bom ensino. Os relatos, a seguir, apresentam o que os sujeitos destacam sobre as *novas tecnologias*:

[...] as fotos mostram uma escola que tem mais educação, mais uso de computação... (5, f, Epu, 17, em).

[...] as fotos mostram que o aluno pode fazer pesquisa no computador, tem sala de vídeo... (11, f, Epu, 16, em).

[...] essas escolas são mais voltadas para estudar e se sentir melhor para estudar, é mais voltada para a pesquisa, para os computadores... (18, f, Epu, 19, em).

[...] combina, pois aí na escola estão a infra-estrutura, a limpeza, a informática, o acesso à informação.... (24, f, Epu, 15, em).

[...] combina pela estrutura da escola e de acordo com a estrutura eu fui selecionando, tem laboratório de informática... (44, f, Epa, 17, em).

[...] aqui a gente pode ver que o laboratório de informática é bem equipado, os aparelhos são dos mais modernos, aqui tem uma melhor estrutura, com computadores modernos! (46, f, Epa, 15, em).

[...] pelos equipamentos de informática que disponibiliza para os alunos, há um clima de pesquisa na escola, tudo está ofertado para que exista um bom ensino e para o aluno se destacar (60, f, Epa, 15, em).

Após as *novas tecnologias*, a categoria *biblioteca* apresenta um bom percentual de 43,3% nas escolas públicas, e 13,3% nas escolas particulares. A biblioteca é o espaço escolar de pesquisa por excelência. Segundo os sujeitos, nem toda escola pública possui biblioteca, daí o seu alto percentual de carência nessas instituições. A seqüência de entrevistas abaixo mostra, no discurso dos sujeitos, comentários relacionados à *biblioteca*:

[...] mostram salas mais adequadas, mais organizadas, para o aluno sentir mais à vontade, principalmente nessa foto da biblioteca, onde o aluno se sente à vontade para estudar, mais calmo, quando tem a escola assim, né? (8, f, Epu, 17, em).

[...] combina junto porque elas dão a oportunidade, na escola do Estado não existe tanto assim uma biblioteca, um laboratório de ciências, né? (10, f, Epu, 18, em).

[...] tem biblioteca ... esses alunos possuem muitos livros para estudar... e o conforto, enfim tem mais estrutura (25, f, Epu, 20, em).

[...] a escola tem tecnologia moderna, tem conexão com a internet e tem uma biblioteca com acervo suficiente (52, f, Epa, 16, em).

Em quinto lugar, a categoria *conforto* é mencionada pelos sujeitos da escola pública (30%) e em menor percentual pelos sujeitos da escola particular (13,3%). A categoria conforto é resultado de uma combinação de estrutura física, conservação, organização, limpeza e segurança. É apontada, em maior número, pelo sujeito da escola pública, provavelmente pela sua falta na sua escola. *Conforto* pode ser entendido aqui dentro da dicotomia conforto/falta de conforto. Sobre essa categoria, alguns sujeitos assim se manifestaram:

Formam uma escola onde está preparada para dar uma educação melhor, devido a sua estrutura, ela tem conforto, é uma escola bem preparada (4, m, Epu, 15, em).

Aqui dá um conforto melhor para o aluno, o aluno se sente mais motivado para estudar, dá até uma melhoria interior para o aluno (30, m, Epu, 20, em).

Nas do Grupo 2, onde estão as escolas mais confortáveis, a quadra de esporte dá para saber que é uma boa escola! (45, m, Epa, 15, em).

[...] porque elas oferecem mais conforto, é mais visível a grande variedade de livros, as carteiras estão conservadas (48, m, Epa, 15, em).

[...] pelos recursos, pela tecnologia utilizada, as salas são confortáveis, a comodidade do ar-condicionado na sala, o ambiente é limpo, tem tudo para se dar bem! (58, f, Epa, 15, em).

A categoria *bom ensino*, também, apresenta percentual expressivo, com 13% nas escolas públicas e 30% na escola particular. Ter *bom ensino* produz uma escola eficaz, onde os alunos são mais bem capacitados. A escola é boa quando provê um *bom ensino*, prepara melhor, possui mais estrutura, em termos de organização da gestão da escola. Os trechos de entrevistas abaixo servem como ilustração:

[...] estão juntas porque têm um ensino igual... deixa eu ver... a forma da escola... carteira nova, computadores, ar-condicionado, o que tem aqui é uma escola assim moderna... (17, m, Epu, 17, em).

[...] aqui você tem mais ensino, acho que tem uma oportunidade maior... a modernidade da escola, onde o aluno se prepara melhor (6, m, Epu, 17, em)

[...] é a de uma escola das melhores de Teresina, tem boa estrutura, bom ensino, vê a formação do aluno (36, m, Epa, 16, em).

[...] pelos equipamentos que disponibiliza para os alunos, há um clima de pesquisa na escola, tudo está ofertado para um bom ensino (60, f, Epa, 15, em).

As demais categorias apresentaram percentuais baixos e, muitas vezes, irrelevantes no conjunto das 14 categorias levantadas na análise das questões de entrevistas. Vale destacar ainda a relevância das categorias: *laboratório*, com 33% de presença nas falas dos sujeitos da escola pública, pois se trata de um equipamento pouco presente na escola pública, e *quadra de esportes*, com 23,3% de presença nas falas de sujeitos da escola pública. Com relação a essa última categoria, é uma necessidade até para o entorno da escola, com as necessidades de lazer da comunidade.

Na terceira questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem as melhores escolas, conforme seu julgamento. Após a indicação das escolas, o sujeito deveria justificar o porquê de sua escolha. Na Tabela 2 estão os percentuais das categorias atribuídas pelos sujeitos às melhores escolas e, no gráfico, a ordem das categorias.

Questão 3 – Ainda olhando para esses grupos formados com essas fotos, diga quais são as melhores escolas? Por quê?

TABELA 2 – CATEGORIAS PRESENTES NAS MELHORES ESCOLAS, SEGUNDO OS ALUNOS

Categorias para os alunos	Pública	Particular
	Bom ensino	30,0%
Organização	26,6%	36,7%
Novas tecnologias	26,6%	30,0%
Conforto	23,2%	23,2%
Biblioteca	20,0%	13,3%
laboratório	16,6%	6,60%
Quadra de esporte	10,0%	10,0%

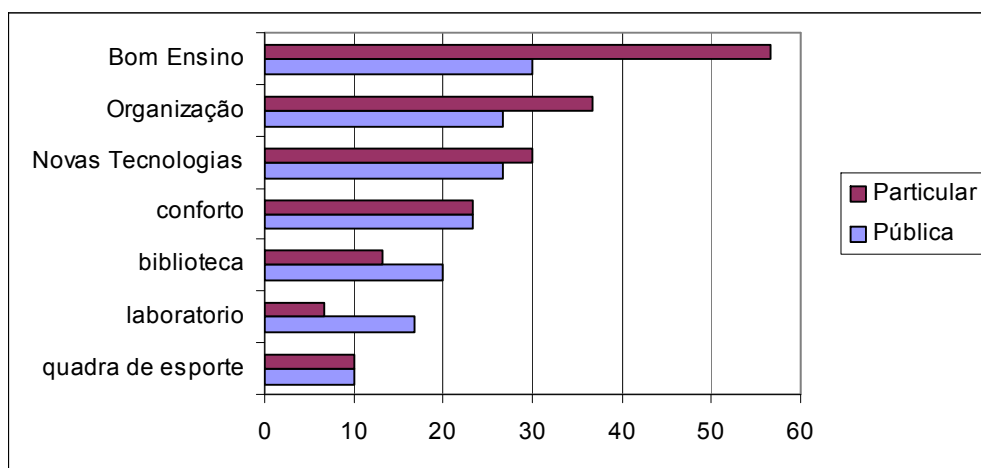


Gráfico 3 - Categorias presentes nas melhores escolas, segundo os alunos

As três categorias mais consideradas (*bom ensino, organização e novas tecnologias*) obtiveram um percentual maior entre os sujeitos da escola particular. Destas, a categoria com maior frequência é *bom ensino*, com 56,7% dos sujeitos da escola particular, e 30% dos sujeitos da escola pública. Um bom ensino é o critério central no julgamento dos sujeitos nessa questão.

Sobre esta categoria, alguns sujeitos assim se manifestaram:

[...] porque ela (*a escola particular*) é mais bem estruturada! (13, m, Epu, 18, em).

[...] pela estrutura física, a parte administrativa, a parte mesmo da beleza, algo para atrair o aluno para a escola... (22, f, Epu, 16, em).

[...] é melhor pelas condições que oferece, pois a partir do momento que a escola oferece um ambiente adequado, o aluno rende melhor! (35, f, Epa, 17, em).

[...] apresenta boa estrutura, o aluno pode estudar de forma mais tranqüila, tem boa tecnologia, apresenta um ambiente de pesquisa... (40, m, Epa, 15, em).

A segunda categoria mais recorrente é a *organização*, aqui entendida como critério de ordem, no sentido da disposição dos materiais, da conservação da estrutura física da escola. A categoria é apontada por 36,7% dos sujeitos da escola particular, e 26,6% dos sujeitos da escola pública. O aluno envolvido no processo educativo percebe quando há uma gestão eficiente na escola. Alguns relatos podem ser lidos, a seguir:

[...] é melhor porque já estão bem desenvolvidas, com sala de laboratório e bem mais organizadas, com uma estrutura bem vista (3, f, Epu, 17, em).

[...] porque está tudo do jeito assim que eu gosto, está tudo assim bonitinho e limpinho... (9, f, Epu, 15, em).

[...] são melhores porque parecem ter uma conservação e organização (20, m, Epu, 17, em).

[...] pela questão da organização das salas, são amplas, salas com ar-condicionado, carteiras acolchoadas e paredes limpas (24, f, Epu, 15, em).

[...] a organização está ao nível dos recursos, devido ao que apresenta, com salas organizadas, é... acho que é isso! (53, m, Epa, 15, em).

[...] a organização pelo que é oferecido aos alunos, pelo conforto oferecido, onde apresenta equipamentos melhores (54, m, Epa, 15, em).

[...] são melhores porque elas estão organizadas, as salas são amplas e confortáveis (55, f, Epa, 15, em).

[...] são melhores porque está mais organizado e os ambientes estão mais limpos (57, f, Epa, 15, em).

Vê-se, no conjunto dessas falas, que as representações sociais estão ancoradas no mito da escola como local de ordem e organização. Nessas representações, qualidade associa-se ao valor, à obra bem acabada. Remete, portanto, ao nascimento do processo escolar, nos monastérios. A organização também está na disposição dos materiais, na conservação do prédio escolar, na limpeza e no conforto. Além disso, a conservação dos laboratórios, da biblioteca, etc., está presente como controle das atividades escolares.

A terceira categoria mais recorrente na questão 3 foi, novamente, as *novas tecnologias*, citada por 30% dos sujeitos da escola particular, e 26,6% dos sujeitos da escola pública. Os trechos de entrevistas abaixo reforçam as afirmações acima:

[...] é melhor porque tem sala de computação, que é mais avançado, como a internet hoje é mais avançado! (7, f, Epu, 16, em).

[...] são melhores, pois tem quadra de esportes, sala de informática, que poucas escolas têm! (41, m, Epa, 15, em).

[...] são melhores, pois apresenta um conjunto de equipamentos, como os computadores, que faz com que o aluno aprenda mais! A escola facilita as coisas para o aluno! O aluno já encontra um caminho para a pesquisa! (51, f, Epa, 15, em).

[...] são melhores, pela tecnologia moderna que usa no ensino, com a informática disponível para os alunos, há um clima de pesquisa na escola, tudo está ofertado para o aluno se destacar! (59, m, Epa, 15, em)

Essa centralidade ocupada pela categoria *novas tecnologia*, já é sentida de maneira forte pelas escolas, com a massificação dos computadores. Eles vieram alterar a capacidade do aluno de informar e ser informado. Essa nova postura na educação, a partir da centralidade

das novas tecnologias, difere fortemente da concepção tradicionalmente diretiva de educar como sinônimo de ensinar, rumando para uma postura de ajudar os alunos a aprender.

Nas falas selecionadas para esta terceira categoria, vê-se que as representações sociais estão ancoradas nos mitos de modernidade, como processo de inovação, avanço, progresso.

A quarta categoria mais citada foi *conforto*, com 23,2% entre os alunos das escolas particulares, e 23,2% entre os alunos das escolas públicas. O que foi ressaltado nas falas dos sujeitos foi a importância do ambiente confortável no processo educativo dos alunos. A representação de *conforto* é vista em interação com outros critérios como limpeza, organização, segurança e disposição dos materiais no espaço escolar. Nota-se que os percentuais dessa categoria igualam-se nas escolas públicas e particulares, pois é um critério fundamental na representação da qualidade nas escolas para os sujeitos. Novamente, os sujeitos da escola pública destacam o *conforto* dentro da dicotomia conforto/falta de conforto, pela ausência de alguns equipamentos, que somente estão presentes nas escolas particulares tradicionais de grande porte, daí serem idealizadas pelos sujeitos da escola pública como modelo de escola de qualidade. Os trechos de entrevistas, a seguir, exemplificam como os sujeitos julgaram essa categoria:

[...] são melhores, pois traz um conforto para o aluno, um bem-estar, tem mais oportunidade de estudo! (7, f, Epu, 16, em).

[...] como já falei, como está a higiene, uma coisa limpa, por ela ter um padrão, com ar-condicionado, carteiras novas (29, f, Epu, 16, em).

[...] é onde estão as escolas mais confortáveis, tem quadra de esportes, dá para saber que é uma boa escola! (45, m, Epa, 15, em).

[...] porque ela oferece mais conforto, é mais visível a grande variedade de equipamentos e carteiras conservadas (48, m, Epa, 15, em).

Em relação às melhores escolas, as demais categorias apresentam percentuais baixos. É importante destacar, por último, a relevância de algumas categorias: *biblioteca*, com 20% nas escolas públicas, e 13,3% nas escolas particulares. A *biblioteca* é um critério relevante, principalmente, para os sujeitos da escola pública. Na questão 2, a *biblioteca*, pela sua carência na escola pública, já havia sido detectada como critério fundamental de uma boa escola. Vê-se, portanto, que os livros são representados positivamente entre os alunos.

Vale destacar ainda a relevância das categorias: *laboratório*, com 16,6% entre os alunos da escola pública e 6,6% entre os alunos da escola particular. As categorias *quadra de esporte* e *estrutura física* aparecem com percentuais pequenos, mas se constituem critérios de qualidade para os sujeitos, quando apontam as melhores escolas.

Na quarta questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem as piores escolas, conforme seus julgamentos. Após a indicação das piores escolas, novamente o sujeito deveria justificar o porquê de sua escolha. Na tabela 3, estão os percentuais das categorias atribuídas pelos sujeitos às piores escolas.

Questão 4 – Em quais desses grupos estão as piores escolas? Por quê?

TABELA 3 – CATEGORIAS PRESENTES NAS PIORES ESCOLAS, SEGUNDO OS ALUNOS

Categorias para os alunos	Pública	Particular
Desorganização	76,7%	83,3%
Ensino ruim	16,7%	6,70%
Ausência de novas tecnologias	6,70%	6,70%
Falta de conforto	3,30%	10,0%

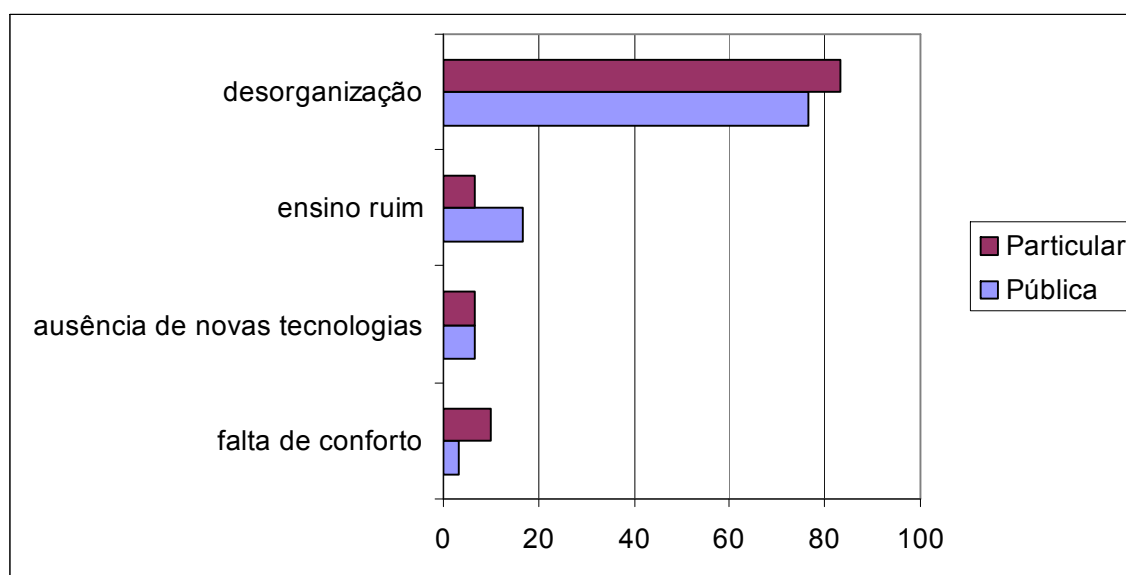


Gráfico 4 - Categorias presentes nas piores escolas

A categoria central apontada pelos sujeitos é a *desorganização/desleixo*, com 83,3% entre os alunos da escola particular, e 76,7% entre os alunos da escola pública. A *desorganização* é a categoria central na representação de uma escola ruim. Os sujeitos da escola pública tiveram um julgamento próprio, marcado pela carência e pelo abandono presente nos seus espaços escolares. No discurso dos sujeitos da escola pública, manifesta-se

uma atmosfera oposta ao discurso dos sujeitos das escolas particulares. Essa atmosfera desestimula o aluno. O ambiente não é favorável ao aprendizado, apresenta-se sem equipamentos e sem higiene. Veja-se na fala de alguns sujeitos da escola pública, alguns trechos de entrevistas:

[...] mostra a desintegração da escola, mostra carteiras quebradas, falta de higiene, é... paredes sujas, banheiros sujos, acho que são as piores! (1, f, Epu, 15, em).

[...] são piores, porque as salas estão com as carteiras quebradas, tudo mal organizado e as salas muito sujas (3, f, Epu, 17, em).

[...] devido às condições em que elas estão... falta de carteiras, quadras esburacadas, carteiras quebradas, às vezes tem até coisas de televisão e vídeo, mas não funcionam! Também os bebedouros, tudo quebrado! As paredes tudo riscadas, ventiladores não funcionam! Nessa hora quem faz a escola é o aluno, mas uma escola dessas aí desanima! (4, m, Epu, 15, em).

[...] porque além da falta de organização, o aluno vê logo de cara que é uma escola que não tem aquela preocupação de deixar o aluno à vontade, de estar ali, de estudar naquela escola, porque há falta de higiene, há má organização na sala de aula, nos bebedouros e nos banheiros... (7, f, Epu, 16, em).

O estado de abandono é apontado na fala dos sujeitos da escola particular, como de responsabilidade dos próprios alunos, considerados como vândalos. Os sujeitos da escola particular, movidos por uma representação estereotipada sobre a realidade da escola pública, responsabilizam a gestão escolar e o estado de abandono das escolas públicas como os principais motivos da baixa qualidade dessas escolas.

Os sujeitos da escola particular chegam a ponto de, no seu julgamento, não reconhecerem um ambiente escolar na estrutura física da escola pública. Os trechos de entrevistas, a seguir, mostram como os sujeitos se manifestaram:

[...] dá para ver que está tudo depredado! Não dá para reconhecer uma escola! (41, m, Epa, 15, em).

[...] os professores podem até tentar, mas os próprios alunos, na realidade, não colaboram para que elas sejam melhores! (43, f, Epa, 16, em).

[...] O ambiente não é bom! Os alunos se desestimulam com uma coisa dessas! A escola foi abandonada por quem a comanda, cadê a direção que não vê? Essa escola nem parece uma escola! (51, f, Epa, 15, em).

[...] pela falta de limpeza e organização, as escolas públicas estão caindo aos pedaços! O aluno não sente vontade de estar nessa escola! (52, f, Epa, 16, em).

[...] porque são escolas que parecem abandonadas, que a direção e os alunos parecem não cuidar! (56, f, Epa, 15, em).

[...] deveriam ter um mínimo de organização e essas escolas deixam a desejar na questão de ter alguém que dê um jeito nisso! (59, m, Epa, 15, em).

Nesse último conjunto de falas, as representações sociais estão ancoradas basicamente no mito da higienização, da limpeza, do asseio e esmero.

A seguir, nessa questão, vem a categoria *ensino ruim*, com 16,7% apontados pelos alunos da escola pública, e 6,7% pelos alunos da escola particular. O *ensino ruim* está relacionado às piores escolas, junto à variável organização/desorganização. As escolas particulares são associadas a um ambiente escolar organizado e a uma gestão mais efetiva no espaço escolar, portanto, produz um ensino melhor. Já as escolas públicas são associadas a um ambiente de desorganização e de gestão ineficaz no espaço escolar, produzindo, portanto, um ensino ruim. Os trechos das entrevistas, a seguir, mostram como os sujeitos destacaram determinadas características consideradas negativas para um bom ensino:

São piores pelas condições que são desfavoráveis a um ensino bom! (19, m, Epu, 16, em).

Estão mal conservadas, falta muita estrutura e equipamentos para os alunos se sentirem melhor! Esta escola não preserva um ambiente favorável aos alunos! (26, m, Epu, 18, em).

Eu digo assim, não é marginalizando a escola toda, pois poderia ter professores bons, né? Digo no caso das condições que a escola dá para os alunos, em termos de ensino... (29, f, Epu, 16, em).

As piores são as escolas estaduais, vivem em greve e os professores são desmotivados e não têm interesse em desenvolver o aluno! (30, m, Epu, 20, em).

[...] é tudo o oposto do bom ensino, está tudo depredado, fica suposto que a escola pública não tem um bom ensino! (49, m, Epa, 15, em).

Na fala desse último aluno da escola particular, vêem-se as representações sociais da escola pública como local de ensino ruim, um local depredado, que não produz um bom ensino, que não tem qualidade na educação.

Uma terceira categoria presente nessa questão refere-se às *novas tecnologias*. Na ausência dessa categoria nas escolas, os sujeitos automaticamente lhe conferem o julgamento de escola ruim. Essa categoria foi apontada por 6,7% dos sujeitos das escolas públicas e particulares.

Os sujeitos da escola pública reclamam a ausência dos equipamentos de informática para uso corrente na escola e quando possuem, por vezes, não funcionam adequadamente, sendo um indicador de escola ruim. Já na escola particular, o uso das *novas tecnologias* é mais disseminado, tendo os sujeitos um uso da informática também em casa. Ficam evidentes nas entrevistas essas afirmações:

Aqui a televisão tem vídeo-cassete, mas deveria ter outros tipos de aparelhos... (5, f, Epu, 17, em).

Aqui na nossa escola não tem computador, mas podia ter para os alunos pesquisarem mais e também uma sala de informática, porque tudo isso incentiva... (9, f, Epu, 15, em).

[...] são as piores por causa da sujeira, as paredes descascando... faltam computadores! (24, f, Epu, 15, em).

[...] Justamente o contrário, é um ambiente sem recursos, sem sala de informática, veja o estado das salas de aula... (38, m, Epa, 15, em).

Uma boa escola, atualmente, disponibiliza o maior número de equipamentos de informática. A informática universalizou-se pelas escolas e adquiriu uma centralidade na escola de qualidade. Não cabe a uma escola, atualmente, não disponibilizar os equipamentos de informática. O que objetivamente se universalizou pelas escolas e adquiriu uma centralidade na escola de qualidade, foi a presença dos computadores ou, mais especificamente, a sala de informática.

Algumas categorias apresentam percentuais muito baixos, como falta de conforto, com 10% entre os alunos da escola particular e 3,3% entre os alunos da escola pública; e a categoria bom aluno, com 3,3% na escola pública e 3,3% na escola particular. As demais categorias, como falta de segurança, falta de biblioteca, falta de limpeza e falta de organização, apresentaram percentuais irrelevantes. A seguir, os sujeitos apontam o que deve ter uma boa escola.

Questão 5 – O que deve ter uma boa escola. Por quê?

TABELA 4 – O QUE DEVE TER NUMA BOA ESCOLA PARA OS ALUNOS

Categorias para os alunos	Pública Particular	
	Pública	Particular
Bons Professores	36,7%	66,7%
Organização	23,3%	33,3%
Novas tecnologias	33,3%	20,0%
Biblioteca	20,0%	20,0%
Conforto	10,0%	26,7%
Disciplina	13,3%	16,7%
Bom ensino	33,3%	3,30%
Laboratório	16,7%	6,70%

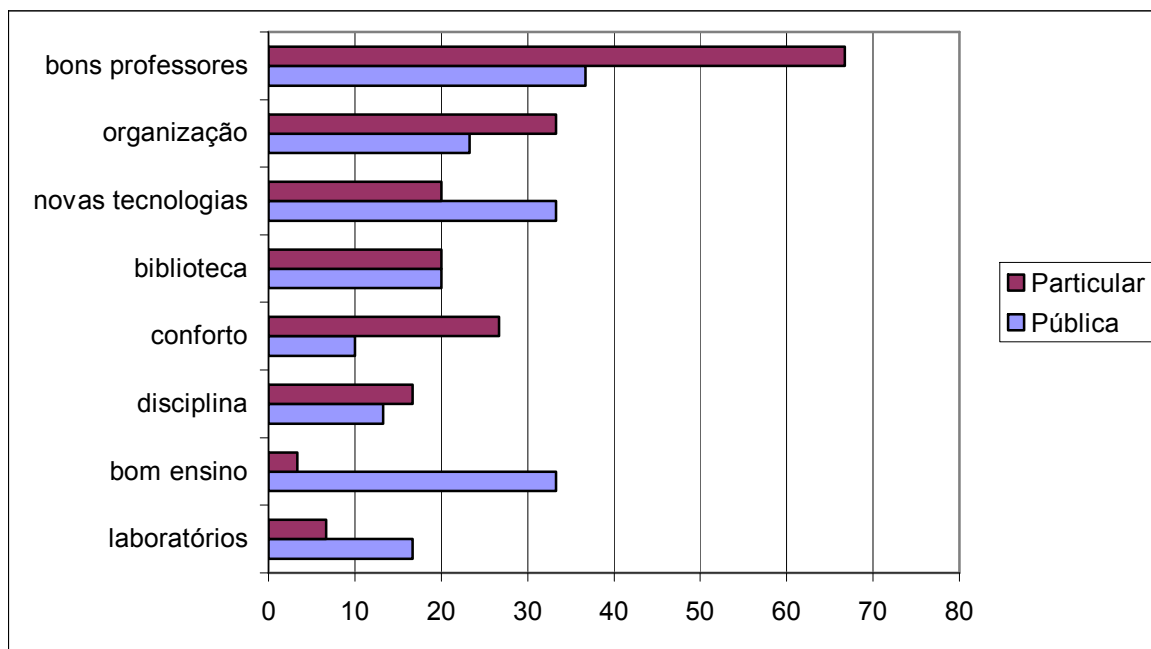


Gráfico 5 - O que deve ter numa boa escola?

Na quinta questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem o que deve ter uma boa escola. Após a indicação do que deve ter uma boa escola, o sujeito deveria justificar o porquê de sua indicação. Na Tabela 4 estão os percentuais das categorias que emergiram das respostas dos sujeitos e, no gráfico 5, pode-se visualizar pela ordem de importância as categorias da boa escola.

A categoria mais recorrente foi *bons professores*, com 66,7% entre os alunos da escola particular, e 36,7% entre os alunos da escola pública. *Bom professor* é o critério mais central no julgamento dos sujeitos nessa questão. É importante destacar que essa categoria ainda não havia sido nomeada na análise das questões anteriores.

O aluno da escola pública aponta o que deve ter uma boa escola, a partir do que idealiza como uma boa escola, dessa forma emite um discurso marcado pela vivência e pela idealização. Na fala desses sujeitos, há, em diversas oportunidades, a exigência de reformas na estrutura física da escola, mas, principalmente, nessa categoria, foi reconhecida a centralidade do *bom professor*. As próprias palavras dos sujeitos da escola pública expressam melhor as principais características que uma escola deve ter:

Deixando de lado a organização da escola, que faz parte, é... ter bons professores, que faça assim com que o aluno entenda a matéria... descubra o estudo! (7, f, Epu, 16, em).

A escola não precisa ser bonita não... o principal é uma educação com bons professores, ter um ambiente que faça o aluno refletir e ter mais vontade de estudar... (8, f, Epu, 17, em).

Deve ter bons professores, ter uma sala de aula confortável, que dê para assistir a uma aula e... é isso que incentiva o aluno a ser o melhor! (19, m, Epu, 16, em).

Uma boa escola tem que ter professores qualificados, capacitados, com informação, é... e espaço amplo para os alunos.... você vê se a escola reúne os equipamentos, com espaço amplo para os alunos e que proporcione a informação para os alunos (24, f, Epu, 15, em).

Deve ter bons professores, que sejam qualificados, mas acima de tudo uma boa estrutura física, porque tem que estar com as carteiras sem estar quebradas... para o aluno se sentir mais à vontade... (26, m, Epu, 18, em)

O julgamento do aluno da escola particular aproxima-se do julgamento do aluno da escola pública, onde também aponta o que deve ter uma boa escola, com um discurso marcado pela vivência e pela idealização. No julgamento, pode-se notar, na fala dos sujeitos da escola particular, a associação entre bons professores, estrutura física e disciplina. Portanto, essa tríade representa a boa escola. As palavras dos sujeitos da escola particular expressam as características que uma boa escola deve ter:

Ela vai ter um ambiente bem legal para a gente ficar. Geralmente tem uma quadra bem grande, os professores são os melhores e dão aulas em outras escolas melhores, são professores selecionados (33, f, Epa, 17, em).

O que eu vejo é a estrutura da escola. O que eu olho mais é a qualidade dos professores e a relação dos professores com os alunos (44, f, Epa, 17, em).

Tem que ter bons professores, a sala deve ser agradável... ter um lugar onde as pessoas se relacionem de forma boa (47, f, Epa, 15, em).

Uma escola deve primeiro selecionar seus professores, afinal o professor vai levar o aluno ao aprendizado. Também ter uma estrutura física e proporcionar aulas práticas... (51, f, Epa, 15, em).

Deve ter bons professores, disciplina, infra-estrutura. Sem disciplina, os alunos não se motivam! Os professores devem estimular os alunos a se interessarem e alunos interessados não quebram a escola! (53, m, Epa, 15, em).

Em primeiro lugar, deve ter bons professores, eles carregam a escola e a motivação, exigindo da gente o empenho e o interesse! Depois ter salas climatizadas, ter boa coordenação que escute os alunos e respeito entre todos (59, m, Epa, 15, em).

Segundo Libâneo (2003), ter bons professores é fundamental para formar bons alunos. Os bons alunos são fruto de bons professores. Para este autor, os professores de hoje não têm a formação cultural dos professores do passado. O desafio hoje é muito mais complexo, pois o professor deve suscitar a reflexão e trazer questões culturais mais amplas para a sala de aula.

A categoria seguinte dessa questão foi *organização*, principalmente, como sinônimo de gestão e direção atuante sobre o espaço escolar. Ela apresenta um percentual de 33,3% entre os alunos da escola particular e 23,3% entre os alunos da escola pública. Os alunos das escolas pública e particular coincidem, em seu julgamento, quanto à associação entre organização escolar e motivação dos alunos. Os depoimentos, a seguir, apresentam as justificativas dos sujeitos nessa questão:

Deve ter uma quadra limpa e organizada, paredes bem limpas e pintadas, quadro de acrílico... (6, m, Epu, 17, em).

Ela deve ter uma área esportiva, sala de computação, biblioteca, bebedouro, banheiro e sala de aula com ventiladores e algo para o aluno se envolver, ele chegar na escola e sentir a organização! (10, f, Epu, 18, em).

Deve ter bebedouros bons, carteiras, ventiladores de boa utilidade e uma escola bem organizada. Porque isso tudo melhora a imagem da escola! (20, m, Epu, 17, em).

Tem que ter uma escola organizada e assim ter carteiras organizadas e os livros, tem que ter tudo organizado. Tem que ter bons professores, quadro organizado, não dá para ter um quadro caindo aos pedaços! (32, m, Epa, 15, em).

Acredito que a escola-modelo deve ter organização e o material didático que seja adequado para proporcionar um ensino que motive o aluno (36, m, Epa, 16, em).

A escola deve ter organização, uma sala de aula organizada, pois a maior parte do tempo, o aluno fica dentro de uma sala de aula... (46, f, Epa, 15, em).

Deve ter um quadro de funcionários bem treinados e receptivos para receber os alunos, para tratar bem o aluno, ter organização, se não o aluno não tem vontade de ir para aquela escola e aí ele vai começar a bagunçar e ficar desorientado! (54, m, Epa, 15, em).

A terceira categoria dessa questão foi *novas tecnologias*, a qual já apareceu nas questões anteriores 3 e 4, reafirmando a sua centralidade como indicador de qualidade escolar. A categoria *novas tecnologias* obteve um percentual de 33,3% para os sujeitos da escola pública e 20% para os sujeitos da escola particular. Os trechos de entrevistas, a seguir, evidenciam a importância dada pelos sujeitos às *novas tecnologias*:

A escola deve ter pesquisa na internet, para não ter que pesquisar em outros lugares... (6, m, Epu, 17, em).

A escola deve ter um laboratório de informática, para ensinar o aluno de forma diferente, com uma programação diferente... (13, m, Epu, 18, em).

A escola deve ter os computadores, que pode pesquisar na hora que quiser, ter boa estrutura física e carteiras novas... (17, m, Epu, 17, em).

A escola tem que ter tecnologia moderna, ter conexão com a internet para facilitar a pesquisa... (52, f, Epa, 16, em).

Deve ter equipamentos para fazer pesquisa, ter internet, ter sala de informática, deve ter uma tradição de ensino na cidade... (60, f, Epa, 15, em).

A quarta categoria mais freqüente nessa questão, segundo o julgamento dos sujeitos das escolas públicas e particulares, foi *biblioteca*, com 20% das ocorrências. Alguns trechos de entrevistas, apresentados a seguir, ressaltam a importância da *biblioteca*:

Olha, ela deve ter uma boa biblioteca, tem que ser uma escola que tenha livros, que seja uma escola digna! (4, m, Epu, 15, em).

A escola não precisa ser bonita não... o principal é uma biblioteca boa e que contribua para a formação, assim faz o aluno refletir e ter mais vontade de estudar... (8, f, Epu, 17, em).

O aluno da escola pública tem que aprender a freqüentar a biblioteca, tudo isso faz a boa escola... porque traz mais segurança para o aluno... (18, f, Epu, 19, em).

Tem que ter uma biblioteca organizada e com livros, tem que estar tudo organizado, pois se tiver um livro misturado em séries, como eu vou descobrir um livro de História misturado com um de Ciências! (32, m, Epa, 15, em).

A quinta categoria, segundo o julgamento dos sujeitos, foi *conforto*, com 26,7% entre os sujeitos da escola particular e 10% entre os sujeitos da escola pública. *Conforto* é um indicador de qualidade, que já havia sido apontado nas questões 3 e 4, com percentuais considerados expressivos.

Nesta questão, onde os sujeitos julgam o que deve ter uma boa escola, o *conforto* é reiterado pelos sujeitos como critério de boa escola. Os espaços escolares são julgados como espaços de conforto ou ausência de conforto e novamente é visto como critério ligado à motivação do aluno na escola. As palavras dos sujeitos expressam bem o que disseram sobre *conforto*:

A escola deve ter um conforto para o aluno, além disso, os alunos devem ter cuidado com a escola, não riscar, não quebrar as coisas da escola... (23, m, Epu, 19, em).

Um lugar confortável, uma boa proposta para o amanhã, bons professores e aulas dinâmicas! (31, m, Epa, 16, em).

Tem que ter uma boa estrutura, uma sala de aula confortável e ter bons professores... (34, f, Epa, 15, em).

A escola tem que proporcionar um ambiente confortável para os alunos se interessarem por ela, proporcionar equipamentos e aulas práticas... (41, m, Epa, 15, em).

Tem que ter espaço, que o aluno se sinta confortável, sala ampla, que tenha atividades extra classe, ter bons professores... (50, f, Epa, 15, em).

A sexta categoria nessa questão foi *disciplina*, com 16,7% emergindo entre os sujeitos da escola particular e 13,3% emergindo entre os sujeitos da escola pública. Essa categoria ainda não havia sido apontada nas questões anteriores. A representação da *disciplina* está associada à organização nas escolas particulares e, nas escolas públicas, é um gerador de compromisso dos alunos com a instituição escolar frente à desorganização nos espaços escolares. Os trechos de entrevistas a seguir ilustram o sentido da categoria *disciplina* para os entrevistados:

A boa escola deve ter um bom ambiente, onde os alunos fiquem mais organizados, não quebrem as carteiras, não sujem a escola, tenham mais respeito a si próprio! (12, m, Epu, 18, em).

Deve ter a própria educação... saber ter educação, o aluno da escola pública tem que aprender a ter disciplina na escola... (18, f, Epu, 19, em).

Ver qual é o método que a escola utiliza, ver o que a escola proporciona, ver se a escola tem disciplina, ver a sua tradição! (49, m, Epa, 15, em).

A sétima categoria com maior frequência na questão em análise é o *bom ensino*, obtendo 33,3% entre os alunos da escola pública, e 3,3% entre os alunos da escola particular. *Bom ensino* já havia obtido percentual expressivo nas questões 3 e 4, o que aponta a sua relevância como indicador de qualidade de uma boa escola. A categoria *bom ensino* está associada a bons professores, à disciplina e à estrutura física, o que corrobora os achados de Sales (2000), apresentados na Introdução. Os trechos de entrevistas, a seguir, evidenciam a importância do *bom ensino*:

É, no mínimo, um bom ensino, com laboratório, sala de informática, uma quadra de esportes, onde se possa fazer uma boa educação! (14, m, Epu, 15, em).

A escola deve ter um espaço amplo para os alunos, um bom ensino... que junte todos os equipamentos e proporcione informação para os alunos (24, f, Epu, 15, em).

A escola deve ter um bom ensino! É nessa hora que a gente vai aprender com os professores! (27, f, Epu, 16, em).

Pelo nível de ensino, tenho que ver se é bom e se ele agrada na aprendizagem. Ter laboratório, quadra de esportes e informática (38, m, Epa, 15, em).

Vejo o tamanho da escola, não gosto de nada apertado, não gosto! Quero saber também que tipo de ensino tem na escola... (39, f, Epa, 17, em).

A oitava categoria mais recorrente nessa questão, em que os sujeitos julgam o que deve ter uma boa escola, foi o *laboratório* (laboratório de ciências), com 16,7% para os alunos da escola pública e 6,7% para os alunos da escola particular. O *laboratório* é, especificamente, o laboratório de química e ciências, um equipamento pedagógico considerado fundamental para fomentar a pesquisa e ajudar o aluno a fixar os conteúdos trabalhados em sala de aula. A seqüência de entrevistas, abaixo, mostra como os discursos dos sujeitos destacam a importância desse equipamento:

Uma escola que tenha não só tudo assim bonito, não... mas ter coisas assim que geralmente não têm para alunos de escola pública, como o laboratório! (1, f, Epu, 15, em).

Deve ter no mínimo um laboratório, sala de computação, carteiras e bons professores, né? (15, f, Epu, 15, em).

Acho que principalmente tem que ter bons professores, ter essa estrutura de um laboratório de ciências, seria de bom tamanho! (25, f, Epu, 20, em).

Acho que ter uma boa aparência, ter boas salas de aula, ter variedade de livros e um laboratório de ciências (37, f, Epa, 15, em).

Deve ter computadores, biblioteca e, principalmente, os laboratórios, porque torna o método de ensino mais prático, dá para aprender na prática o que se viu na sala de aula (57, f, Epa, 15, em).

A última categoria nessa questão, em que os sujeitos julgam o que deve ter uma boa escola, é *bom aluno*, obtendo 10% na escola pública e 3,3% na escola particular. A categoria *bom aluno* remete ao estudante que tem compromisso com a própria escola e conserva os espaços escolares. Nas entrevistas, a seguir, os sujeitos destacam assim o bom aluno:

A escola deve ter bons alunos, porque os bons alunos é que fazem a escola... tendo bons alunos a escola não entra em crise! (21, m, Epu, 16, em).

Deve ter bons alunos. Acho que os alunos devem ter cuidado com a escola, não riscar, não quebrar as coisas da escola (23, m, Epu, 19, em).

Deve ter bons alunos... ter bons alunos, para fazer eles se interessarem pela escola! (56, f, Epa, 15, em).

As demais categorias obtiveram percentuais irrelevantes na análise categorial, portanto não serão analisados nesta seção.

Na sexta questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem o que torna uma escola ruim. Após a indicação do que deve ter uma escola ruim, o sujeito deveria justificar o porquê de sua indicação. Na Tabela 5 estão os percentuais das categorias atribuídas pelos sujeitos às piores escolas. A seguir, os sujeitos apontam o que torna uma escola ruim.

Questão 6 - O que torna uma escola ruim? Por quê?

TABELA 5 – CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA RUIM PARA OS ALUNOS

Categorias para os alunos		
	Pública	Particular
Desorganização	13,3%	73,3%
Aluno ruim	33,3%	20,0%
Professores ruins	30,0%	10,0%
Indisciplina	10,0%	6,70%
Falta de biblioteca	10,0%	3,30%

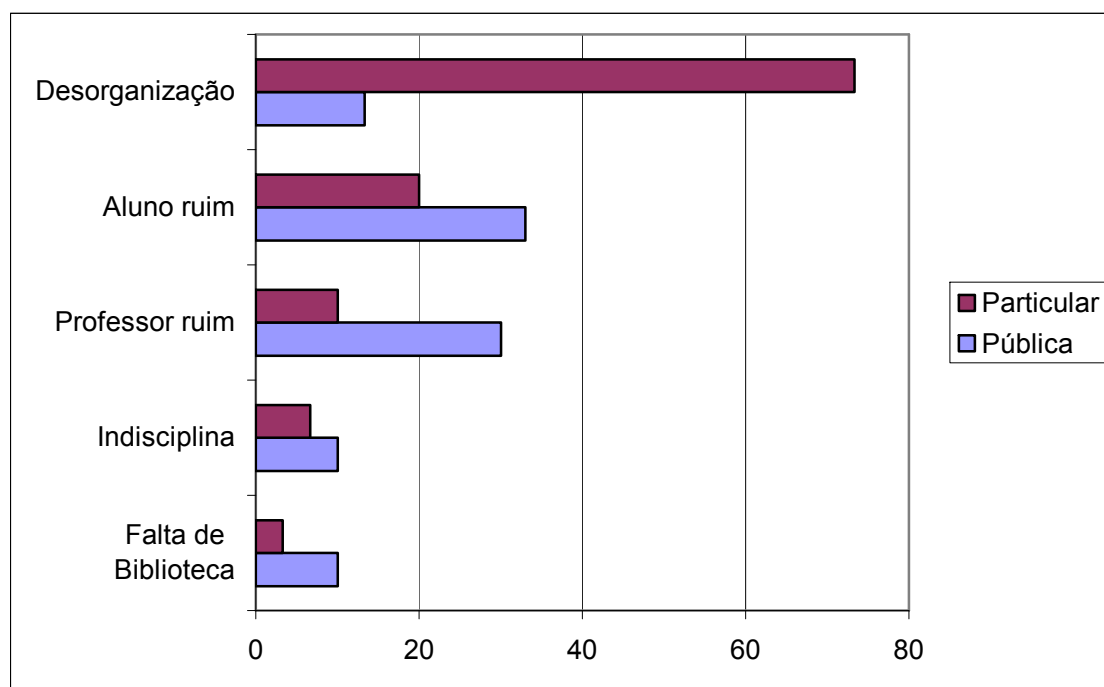


Gráfico 6 - Características de uma escola ruim

A categoria mais recorrente foi *desorganização*, com 73,3% dos sujeitos das escolas particulares e 13,3% dos sujeitos da escola pública. O percentual é alto na escola particular, possivelmente porque os sujeitos, nela inseridos, manifestam uma representação estereotipada do cotidiano da escola pública, onde se atribui toda a sua problemática de carências à desorganização na gestão do espaço escolar. Veja-se nos trechos de entrevistas a seguir, como os sujeitos se manifestaram:

É o mau funcionamento, essas coisas quebradas! Por que as coisas quebradas às vezes incomodam os alunos (21, m, Epu, 16, em).

A falta de estrutura em primeiro lugar, é... se tiver carteiras quebradas, o banheiro sujo, um bebedouro quebrado, o aluno não se sente bem e, em segundo lugar, se não houver incentivo por parte da direção, o aluno vai ficar desmotivado! (26, m, Epu, 18, em).

Ah! As aparências das paredes, todas pichadas, as carteiras tudo riscado, isso significa que não presta! (33, f, Epa, 17, em).

A escola se torna ruim, pois há um clima de abandono por parte da administração desta escola e os próprios alunos não se motivam e não há clima para se interessar! (36, m, Epa, 16, em).

O estado assim dela... a conservação, a falta de higiene nos banheiros e bebedouros... (38, m, Epa, 15, em).

Quando vejo que as carteiras são todas riscadas e não há limpeza nas salas, como é na foto 12, com um quadro metade de um jeito e metade de outro, com as carteiras sujas de corretivo! (43, f, Epa, 16, em).

Sujeira, quando os banheiros são ruins, é... coisas escritas nas paredes, demonstra que é uma escola ruim! (48, m, Epa, 15, em).

Desorganização, ver tudo sujo e quebrado, porque o aluno não pode se empenhar direito numa carteira quebrada, tira a concentração... (57, f, Epa, 15, em).

Vou falar pelas fotos, ter um pátio aí na foto 8, que parece em abandono, precisa de limpeza e pintura, para dar boa imagem para quem chega nessa escola. Carteira quebrada também é no mínimo para resolver, assim a escola não colabora! (58, f, Epa, 15, em).

O aluno da escola particular manifesta uma representação negativa da escola pública. Ao julgar os estabelecimentos de ensino, os sujeitos recorrem às suas representações sociais de escola e, apoiando-se nelas, julgaram-nos. Essas representações revelaram que o nível de ensino, os espaços escolares e o comprometimento dos alunos da escola pública eram inferiores aos da escola particular. E, também, as escolas públicas estavam abandonadas; conseqüentemente, os alunos se sentiam desmotivados, bagunçavam e depredavam a escola.

Dessa forma, vê-se que há um estigma em relação ao ensino da escola pública, vista como escola de qualidade ruim. Essas representações sociais sobre as escolas públicas são mobilizadas, em grande parte, a partir de informações e imagens que os grupos receberam, durante a coleta de dados, bem como através da mídia e das interações sociais que os sujeitos estabelecem no seu dia-a-dia. Nos trechos de entrevistas a seguir, vêem-se como os sujeitos da escola particular representam a realidade da escola pública:

Não tem conforto para os alunos, parte dos equipamentos, os banheiros e os bebedouros não são bons, quando não tem um adequado espaço de lazer... (31, m, Epa, 16, em).

Pela aparência e pela falta de professor, pois se você vai na escola pública, não tem a mesma estrutura do ensino privado! (49, m, Epa, 15, em).

Há a falta de preservação da escola pelos alunos. O aluno não preserva, ele quebra, bagunça a sala, ele ofende o professor e outros alunos e tudo acaba numa bagunça só! (56, f, Epa, 15, em).

O desempenho dos alunos, se eles não são motivados na escola e freqüentam só para estar lá e não estudam, aí tudo é ruim! Aluno vai perturbar o andamento da aula, vai fazer a desordem e aí a escola perde o seu espírito de estudos! (59, m, Epa, 15, em).

Na escola particular, o professor tem a obrigação de ensinar e os alunos têm a obrigação de cumprir as regras, já numa escola pública, ninguém quer nada com nada! Vai quebrar e não acontece nada! Não faz diferença, vai um dia, outro não! (47, f, Epa, 15, em).

Vê-se, explicitamente, nessa última fala de uma aluna da escola particular, que o aluno julga baseado em suas representações sociais de escola pública: escola desorganizada, sem uma gestão eficiente dos espaços escolares.

A segunda categoria mais citada foi *aluno ruim*, com 33,3% entre os alunos da escola pública e 20% entre os alunos da escola particular. A categoria *aluno ruim* é associada, pelos sujeitos, a alguém descomprometido com os objetivos da educação escolar, com a disciplina e com a conservação da escola. Este é visto como vândalo na escola. As falas, a seguir, são contundentes:

[..] é por causa que os alunos ficam pichando as paredes, escrevendo nas carteiras e quebrando... isso torna a escola ruim! (9, f, Epu, 15, em).

A falta de desempenho dos alunos e a destruição da escola, pelo fato de se apresentar muito acabada! (15, f, Epu, 15, em).

O comportamento dos alunos... eu olharia a estrutura da escola, como as pessoas agem lá dentro... é veria a desorganização, as paredes riscadas, os bebedouros riscados. (44, f, Epa, 17, em).

Eu acho que quem faz a escola é o aluno, se ele acha que a escola é boa, ela vai ser boa, se acha ruim, ela vai ser ruim! (16, m, Epu, 15, em)

Muitas vezes o que torna a educação ruim são os alunos! Aluno que não quer nada! Os que não querem nada vêm e atrapalham os que querem! E isso torna a escola ruim! (4, m, Epu, 15, em).

A má conservação, a má estrutura, também às vezes, por ser uma escola ruim, o aluno não tem uma boa educação e acaba procurando não conservar a escola, depredando e pichando. (46, f, Epa, 15, em).

A terceira categoria mais recorrente nessa questão (o que torna a escola ruim?) foi *professor ruim*, novamente com um percentual expressivo, com 30% entre os alunos da escola pública e 10% entre os alunos da escola particular. Na escola pública, *professor ruim* foi associado, algumas vezes, a um sentido negativo, no sentido de não se interessarem pela aprendizagem dos alunos. Como foi visto na análise da questão anterior, bom professor é um

indicador fundamental para a boa escola, e professor ruim, ao contrário, é um indicador de escola ruim. A categoria *professor ruim* foi mais citada entre os sujeitos da escola pública. As falas seguintes mostram o que dizem sobre professor ruim:

Acho que é ruim quando não tem bons professores, não investir na qualificação de seus professores, pagar um salário ruim para os professores... daí que eles vão fazer greves! (25, f, Epu, 20, em).

A bagunça, professores que não ensinam direito! Porque com tudo isso fica difícil aprender! Isso fica difícil para o professor explicar, então para a gente tem que ter comportamento na sala de aula para a gente aprender! (27, f, Epu, 16, em).

Os maus professores. Por exemplo, se a gente tem um professor bom, ele é que dá o bom exemplo pra gente, se a gente tem professores ruins, não tem como seguir o exemplo (19, m, Epu, 16, em).

Às vezes não é nem a estrutura da escola não, às vezes são os professores! Professor que não aprendeu, acho que não vai ensinar para o aluno numa dinâmica melhor! (17, m, Epu, 17, em).

Eu digo que é a bagunça, certos alunos destroem a escola, também o nível dos professores, acho que é isso! Porque os professores não explicando bem, os alunos não entenderão, não conseguirão absorver os assuntos, né? (10, f, Epu, 18, em).

Acho que o que torna uma escola ruim é também além dos professores que não ajudam, né? Também o que tem na escola não presta e disso o aluno faz da escola uma bagunça! (1, f, Epu, 15, em).

Outras categorias foram citadas (*indisciplina, falta de biblioteca e falta de segurança*), no entanto, apresentaram percentuais baixos. As principais categorias que emergiram nesta questão relacionam-se com a falta de qualidade nas escolas. Pode-se concluir que enquanto *desorganização* foi a categoria mais citada, *organização* pode ser considerada como um importante indicador de qualidade das escolas.

Na sétima questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem quatro palavras que lhes vinham à cabeça ao escutar a frase: “Escola de Qualidade”. O sujeito já havia apontado as melhores e as piores escolas e o que deve ter uma boa escola e o que tem nas escolas ruins, agora era a vez de evocar palavras associadas a uma escola de qualidade. A tabela 6, abaixo, apresenta o consolidado da tabulação e a categorização da evocação realizada.

TABELA 6 – PALAVRAS ASSOCIADAS À ESCOLA DE QUALIDADE

Categorias para os alunos	Pública	Particular
	Bons Professores	60,0%
Prédio/ Estrutura	46,7%	53,3%
Biblioteca	26,7%	56,7%
Bom Ensino	46,7%	26,7%
Novas Tecnologias	30,0%	37,0%
Organização	43,3%	20,0%
Laboratório	13,0%	27,0%

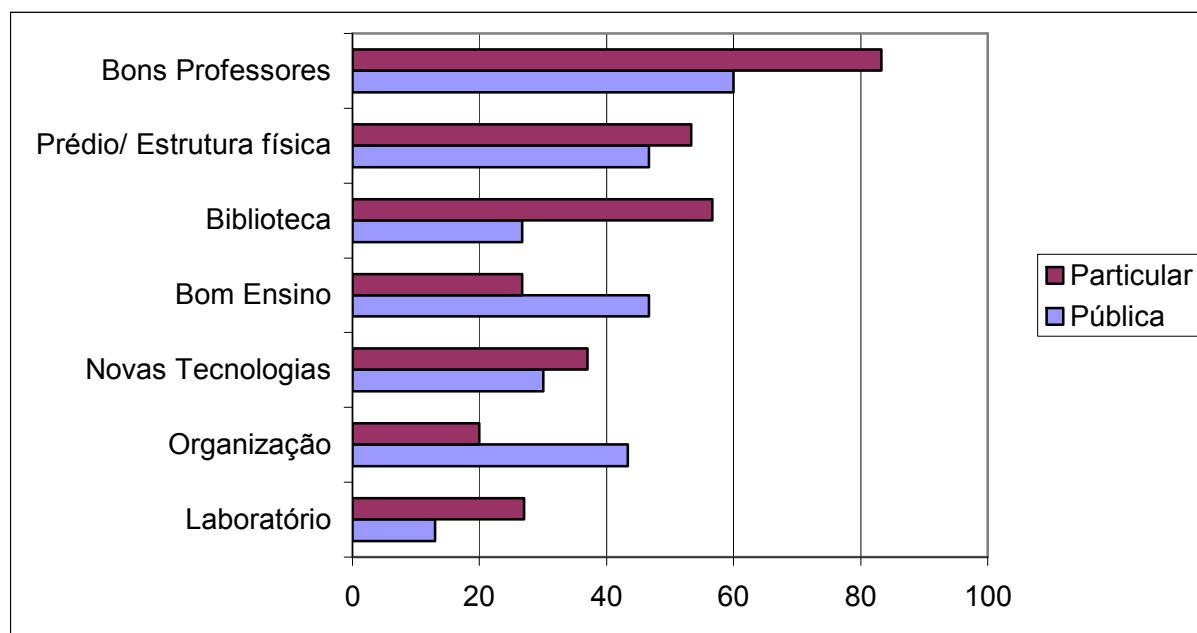


Gráfico 7 - Palavras mais associadas à escola de qualidade

Na tabela 6 estão os percentuais das categorias que emergiram da evocação de palavras associadas à frase indutora: *escola de qualidade*. Aqui os sujeitos não tiveram que justificar a escolha, apenas procederam à evocação de palavras.

A categoria mais recorrente foi *bons professores*, com 83,3% entre os sujeitos das escolas particulares, e 60% entre os sujeitos da escola pública. Essa categoria já havia sido

apontada na questão 5, onde os sujeitos relataram o que deveria ter numa escola. *Bons professores* ocupa aqui a centralidade da representação de boa escola a partir das falas proferidas em resposta a questões anteriores.

A segunda categoria destacada pelos sujeitos foi *prédio/estrutura física*, com 53,3% entre os sujeitos da escola particular e 46,7% entre os sujeitos da escola pública. Essa categoria aparece com destaque pela primeira vez no julgamento dos sujeitos. Não é novidade a importância da *estrutura física* do prédio escolar na construção da representação social da boa escola, essa associação já havia sido percebida na pesquisa de Sales (2000), ao investigar a representação do prédio escolar em escolas de Natal (RN) e Teresina (PI). Na questão 3, onde os sujeitos apontavam as melhores escolas, em algumas entrevistas, o *prédio/estrutura física* foi usado como critério de boa escola, porém obtendo um percentual baixo de indicação. A *estrutura física*, a arquitetura, os símbolos contidos no prédio escolar são associados a uma escola de qualidade. A manutenção da estrutura física da escola, nos diversos relatos dos entrevistados, esteve bastante relacionada à gestão escolar, por meio da categoria organização.

A terceira categoria foi *biblioteca*, com 56,7% entre os sujeitos da escola particular e 26,7% entre os sujeitos da escola pública. Essa categoria já havia apresentado um alto percentual na questão 5, onde os sujeitos apontavam o que deveria ter numa boa escola, e na questão 3, onde os sujeitos apontavam as melhores escolas.

A quarta categoria foi *bom ensino*, com 47% para os sujeitos da escola pública e 27% para os sujeitos da escola particular. Pode-se inferir que o maior percentual atribuído pelos sujeitos à escola pública deva-se à necessidade que a escola pública tem de prover um *bom ensino*, já que na tradição da escola pública o *bom ensino* ocupa um lugar mítico no passado.

A quinta categoria é *novas tecnologias*, com 36,7% na escola particular e 30% na escola pública. Essa categoria já havia sido destaque na questão 3, onde os sujeitos apontavam as melhores escolas e, na questão 5, onde os sujeitos apontavam o que deve ter uma boa escola. As *novas tecnologias* estiveram associadas, nas falas dos entrevistados, às escolas de qualidade.

A sexta categoria é *organização*, no sentido de gestão/direção, com 43,3% entre os sujeitos da escola pública e 20% entre os sujeitos da escola particular. Essa categoria já havia sido a segunda categoria mais citada na questão 3, onde os sujeitos apontavam as melhores escolas e, na questão 5, onde apontavam o que deve ter uma boa escola. Mais uma vez gestão/direção está presente nas representações sociais acerca das escolas de qualidade.

A sétima categoria foi *laboratório*, com 26,7% entre os sujeitos da escola particular e 13,3% entre os sujeitos da escola pública. Nas questões 3 e 5, vistas anteriormente, essa categoria apareceu com importância média. O *laboratório* constitui-se num equipamento ainda pouco utilizado nas escolas públicas, daí seu baixo percentual como categoria.

E, por último, a oitava questão, solicitava-se aos sujeitos que apontassem as fotos que consideram, como de uma escola de qualidade, dentre as fotos que compõem o conjunto de fotos dos espaços escolares apresentados na entrevista. A solicitação foi assim formulada: separe as fotos que você considera de uma escola de qualidade. Por quê? Os sujeitos retiraram do conjunto de fotos as escolhidas.

As fotos associadas às escolas de qualidade foram: 2, 3, 4, 6, 11 e 14. Nessas fotos encontram-se os principais indicadores de qualidade para os alunos. Nesta questão, pôde-se perceber, nas falas dos entrevistados, uma forte associação entre qualidade e estrutura física, provavelmente em função do tipo de pergunta formulada e o tipo de fotografia utilizada. Os trechos de entrevistas abaixo servem para ilustrar como os entrevistados se manifestaram:

São as fotos 2, 3, 4, 6, 11 e 14. Por que são as fotos das escolas mais desenvolvidas, que já têm uma estrutura mais elaborada, mais ampla (3, f, Epu, 17, em).

São as fotos 2, 3, 4, 6, 14. Porque as fotos mostram uma escola bem estruturada para receber os alunos e... por ter laboratório... as fotografias mostram que é uma escola bem cuidada! Acho que tanto pelos professores como pelos alunos, vê-se que tem uma biblioteca com os livros necessários, a sala de estudos é limpa, corredores sem nenhum risco nas paredes! A sala de computadores completa... a quadra bem feita, com os equipamentos necessários para a prática de esportes, aulas de educação física, é isso! (4, m, Epu, 15, em).

As fotos são a 2, 3, 4, 6 e 9, porque elas têm uma boa organização, a estrutura está ótima, com um equipamento bem organizado, com uma informática bem-sucedida... (12, m, Epu, 18, em).

As fotos 2,3, 4, 6, 11 e 14. O ambiente da sala de aula, né?... é favorável, a quadra de esportes, o laboratório, a sala de leitura, acho que esta biblioteca, o que demonstra que tem uma boa estrutura física (19, m, Epu, 16, em).

Todas as do Grupo 1 (2, 3, 4, 6, 11 e 14) , eu vi organização, carteiras confortáveis, bonitas, o laboratório de informática está organizado, tudo zelado. Essa sala de ciências está organizada, a biblioteca está toda organizada, o espaço físico está todo bonito, está tudo organizado (32, m, Epa, 15, em).

Todas as do Grupo 2. O importante são as instalações que ela está oferecendo para mim! Demonstra que está investindo no aluno, que faz um investimento maior no aluno! (35, f, Epa, 17, em).

As fotos do Grupo 2, pela organização, pela infra-estrutura do prédio, pelos laboratórios e pela biblioteca, um conjunto de materiais que ajudam o aluno... (52, f, Epa, 16, em).

Percebe-se, portanto, nessas falas, a importância da estrutura física das escolas para se ter uma escola de qualidade.

A seguir, o capítulo 7 traz as considerações finais da pesquisa, principalmente acerca dos indicadores da qualidade da educação para os alunos a partir de suas representações sociais.

CAPÍTULO 7

7. A Qualidade para os alunos: considerações finais

No centro desta investigação, buscou-se a compreensão das leituras que a qualidade na educação, como produto de representações sociais, suscita em alunos de escolas públicas e particulares.

A utilização de estímulos visuais, por meio de fotografias de 14 espaços escolares, foi uma estratégia metodológica para melhor apreender, o conteúdo geral das representações sociais da qualidade da educação. As fotografias motivaram os sujeitos a falar sobre essa temática e apresentar uma teoria social do senso comum sobre o cotidiano das escolas.

Os espaços escolares, vistos através de fotografias, demandaram uma abordagem que utilizasse técnicas projetivas, com vistas a estimular a manifestação espontânea dos sujeitos, bem como aguçar sua percepção no que se refere aos signos presentes no cotidiano das escolas.

Através do repertório de signos apresentados aos sujeitos, estes se orientaram, a partir de suas representações sociais, identificando os espaços como sendo ou de uma escola pública ou de uma escola particular.

As impressões atribuídas aos diversos espaços escolares, tendo como referência o conjunto de fotos e da própria vivência dos sujeitos, são fruto de um processo sócio-histórico de julgamento social, que se estabelece e se manifesta nas representações sociais de escola que os sujeitos compartilham. A qualidade na educação associada a uma escola pública apresenta aspectos diferenciados da qualidade na educação associada à escola particular.

Nesta pesquisa, concluiu-se que os indicadores de qualidade na educação, considerados, estão associados às escolas particulares. Nesse sentido, os alunos da escola particular, sujeitos desta pesquisa, expressam uma representação social da escola pública, em que legitimam a escola particular, enquanto desqualificam a escola pública em sua organização e recursos que oferece aos alunos.

Com isso, os espaços escolares, aqui representados pelas fotografias de número 1, 5, 7, 8, 10, 12 e 13 foram julgados como desvalorizados pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Os próprios sujeitos da escola pública classificaram esses espaços escolares como de baixa qualidade, por seu estado de abandono, sem uma gestão eficiente e com espaços danificados.

Segundo os respondentes, para que uma escola tenha qualidade, ela deve apresentar uma ordem, organização do espaço escolar, boa estrutura física, conforto, biblioteca, segurança, um bom ensino, bons alunos e bons professores. Foram esses os indicadores de qualidade na educação compartilhados por alunos das escolas públicas e particulares. Tais indicadores

apontados pelos sujeitos passam por questões que historicamente, são associadas nas pesquisas da educação, como salários, formação e qualificação dos professores, prática pedagógica etc.

Esses indicadores de qualidade na educação apresentados nessa pesquisa corroboram com a perspectiva de Zabalza (1998), que relaciona a qualidade a valores, resultados e satisfação. Os aspectos da qualidade compartilhados pelos sujeitos estão vinculados a valores, a efetividade (resultados – ter um padrão de qualidade) e a satisfação dos usuários.

Pouco apareceu nas falas as categorias: igualdade e equidade como elementos definidores da qualidade. Também pouco foi mencionado a categoria participação da família na escola. Da perspectiva do olhar do aluno foi possível perceber alguns dos indicadores característicos de uma escola de qualidade.

A grande dicotomia construída no julgamento dos sujeitos pesquisados e que se constitui na resposta a uma das questões desta pesquisa é a oposição entre as representações sociais de escolas públicas (local desorganizado) e de escolas particulares (local organizado). Outras oposições encontram-se na análise semiótica da sala de aula: sem conforto e com ventilador (escola pública) e, confortável e com ar-condicionado (escola particular).

Os estudantes das duas redes de ensino partilham do julgamento que associa organização escolar com a motivação dos alunos, portanto, vêm-se relacionados com o sucesso da direção da escola. O conforto é também um indicador de qualidade partilhado pelos sujeitos, pois os espaços escolares foram destacados ora pela presença de conforto ora pela sua ausência. São aspectos do conforto: a limpeza, a climatização e a disposição dos materiais no espaço escolar.

Outros indicadores são ressaltados tanto pelos sujeitos da escola pública quanto pelos sujeitos da escola particular: a aparência do prédio escolar, a existência de laboratórios, sala de estudos e sala de informática. As *novas tecnologias* foram reiteradamente apontadas pelos sujeitos como indicador de comprometimento da escola com o processo de aprendizagem, portanto, das boas escolas.

Portanto, os principais eixos representacionais presentes nas falas dos alunos entrevistados, que apresentam forte correlação com os indicadores característicos de uma escola de qualidade são, por ordem de importância: o professor, a gestão/organização/disciplina, as novas tecnologias, o prédio escolar/estrutura física, conforto, bom ensino, o aluno, laboratórios e quadra esportiva.

A qualidade na educação para alunos da escola pública passa pelo bom ensino, pela gestão, pela utilização das “novas tecnologias”, pelo conforto, por bons professores e pela

existência de biblioteca. No julgamento dos sujeitos da escola pública, o critério central de qualidade é a existência de uma ordem e de organização dos equipamentos. O aluno da escola pública emite um discurso idealizado de qual educação desejaria ter. A biblioteca somada à estrutura física e a organização do espaço escolar são elementos que melhoram o ensino e constituem-se um estímulo à aprendizagem.

Já a qualidade na educação, para alunos da escola particular, tem como critérios centrais: bom ensino e bons professores. Para esses sujeitos, qualidade na educação seria uma associação entre bom ensino, bons professores, estrutura física e disciplina. Nas representações sociais desses sujeitos, a escola particular também está associada a local seguro, com salas de aula confortáveis, possuidora de quadra de esportes e laboratório de química, espaços (pátios e corredores) conservados. Possuir um laboratório de química é, especificamente, uma distinção que caracteriza as escolas particulares.

Observou-se que os sujeitos da escola particular manifestam uma representação da escola pública, como local inseguro, desorganizado. Julgaram as escolas públicas como abandonadas e a conseqüência, para esses sujeitos, é que alguns alunos são desmotivados e muitos, ainda, chegam a depredar a própria escola. Há, portanto, um estigma em relação à qualidade do ensino da escola pública. Para eles, esse ambiente produz um aluno ruim, descomprometido com o ensino. Esses sujeitos responsabilizam a gestão da escola e o governo pelo estado de abandono da escola pública.

Percebeu-se, portanto, que a temática da qualidade foi explicitada nos discursos dos sujeitos das escolas públicas e particulares, os quais enfatizaram a falta de organização e de gestão eficientes da escola pública como um empecilho para que alcance uma educação de qualidade. A educação de qualidade possui muitos indicadores que estão presentes em algumas escolas particulares, principalmente, as tradicionais, onde está fortemente assentada na associação entre estrutura física, organização, bom ensino, bom aluno e bons professores.

A valorização dessa representação de educação de qualidade para os alunos está atrelada à identificação de elementos simbólicos representativos do sentido que a escola guarda para eles, provavelmente, tais elementos determinam um padrão de qualidade que as escolas deveriam possuir (públicas e particulares).

Conclui-se, assim, nesta pesquisa que *escola de qualidade* tornou-se uma questão importante nesse cenário de preocupação e discussão nacional em torno da temática. Trata-se, como esta pesquisa demonstrou na classificação dos espaços escolares e nas impressões sobre a qualidade das escolas, que o foco de interesse dos sujeitos encontram-se nos nove indicadores centrais de qualidade que convergem para uma *escola de qualidade*. Dentre estes

indicadores, ocupam a centralidade de uma *escola de qualidade* os seguintes: o professor, a gestão na escola e as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BEISIEGEL, C. de R. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, M. A. ; SILVA Jr., C. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Unesp, 1999.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da arte IV**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- BERENBLUM, Andréa. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**: realidades e desafios. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1997.
- BRASIL. **Qualidade da educação** : uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília, 2003.
- CARVALHO, M. Rosário F. de. **O outro lado do aprender...** representações sociais da escrita no semi-árido norte-rio-grandense. Natal: UFRN, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- CASTRO, Ana Célia et al. **Brasil em desenvolvimento**: instituições, políticas e sociedade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- COUTINHO, Maria da Penha de Lima (Org.) **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Universitária, 2003.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEELY, John. **Semiótica básica**. Tradução de Julio C.M. Pinto. São Paulo: Ática, 1990.

DELORS, Jacques (Org). **A Educação para o século XXI: questões e perspectiva**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 2004.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação. In: MADEIRA, M.C. **Representações sociais e educação**. Natal: EDUFRN, 1997.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1984.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, Robert M. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: Guareschi, P. e Jovchelovitch, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, F., Albernaz, A. e Franco, C., 2002. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**, PUC-RJ – Departamento de Economia, texto para discussão n.455.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUARESCHI, Pedrinho et al. **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JODELET, D. (Orgs.). **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO E SOUSA (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOREIRA, Antonia S. P. e JESUINO, Jorge Correia. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org). **Representações sociais: Teoria e prática**. João Pessoa: Universitária/ Autor associado, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. São Paulo : Loyola, 2003

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990, p. 167-182.

PIMENTA, Selma Garrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PREEDY, Margaret et al. **Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RANGEL, Mary (Org.) **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999.

REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre a educação na revista Veja (1995-2001)**. São Paulo: Unesp, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALES, Luis Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Teoria geral dos signos**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora Visual Verbal**. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Nelson do Valle e Carlos Alberto Hasenbalg. 2000. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**. Dados – Revista de Ciências Sociais 43.

SOUZA, Alberto Mello e (Org.) **Dimensões da avaliação escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SPINK, Mary Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SPOSITO, Marília. **A recusa da escola**. São Paulo: Hucitec, 1993.

STREY, Marlene Neves. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VARELA, Julia. **A maquinaria escolar**. Teoria e educação. N°6, 1993, p.68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VILCHES, Lorenzo. **La lectura de la imagem**. Barcelona: Paidós, 1997.

ZABALZA, Miguel . **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

