

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JOSEMAR NOGUEIRA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:**

possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas

São Luís  
2005

**JOSEMAR NOGUEIRA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:**

possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Brenha Raposo

São Luís  
2005

Silva, Josemar Nogueira

A construção da comunidade escolar: possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas/ Josemar Nogueira Silva. - São Luís, 2005.

168 f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Maranhão, 2005.

1. Educação. 2. Gestão Escolar. 3. Projeto Pedagógico. 4. Comunidade Escolar. I. Título.

CDU 37

**JOSEMAR NOGUEIRA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição  
Brenha Raposo

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Brenha Raposo  
Orientadora

---

Examinador

---

Examinador

A minha esposa Elizabeth e aos meus  
filhos Iane e Igor, pelo carinho,  
compreensão e colaboração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas maravilhas e graças concebidas.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria da Conceição Brenha Raposo, minha orientadora, pelas referências, insistências e dedicação.

Aos Prof. Drs. Paulo Trindade, Ilzenir Dias, Ilma Vieira e José Paulino, pelas orientações de qualificação.

Aos colegas da 6<sup>a</sup> turma do Mestrado em Educação, pelo companheirismo.

Às amigas Secretárias do Mestrado em Educação, Josuedna e Gisele, pela amizade e atendimento.

Às Prof<sup>ª</sup>s. Conceição de Maria Tavares Lima e Maria Lúcia do Nascimento Costa, Diretoras das Escolas Luís Viana e Augusto Mochel, pela compreensão, atenção e informações.

Às Especialistas em Educação, ao Corpo Docente e Corpo Discente das Escolas pesquisadas, pelas informações necessárias.

Ao Amigo-irmão Amim, pela contribuição e consideração.

À Prof<sup>ª</sup>. Ivone Dias Nazareth, pela atenção e confiança.

À Prof<sup>ª</sup>. Marly Gonçalves Abdalla, pela confiança e oportunidade.

À Prof<sup>ª</sup>. Rosangela Mendes, pelas discussões e reflexões.

Às irmãs Rosilene e Rosimary, pelo apoio e colaboração.

“Na escola unitária a última fase deve ser concebida como se fosse decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais, autodisciplina intelectual e autodisciplina moral necessária a uma posterior especialização” [...]

(GRAMSCI)

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, segundo o sexo - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 1999
- Tabela 2 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais, por sexo - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 1999
- Tabela 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos, por grupo de idade - Brasil, Nordeste e Maranhão – 1992, 1999
- Tabela 4 – Média de anos de estudo da população de 7 anos ou mais, por grupo de idade - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 1999
- Tabela 5 – Matrícula inicial do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - Maranhão – 2000 – 2004
- Tabela 6 – Taxa de desempenho escolar do Ensino Fundamental, por dependência administrativa - Maranhão – 2000 – 2003
- Tabela 7 – Habilitação docente do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - Maranhão – 2002, 2004
- Tabela 8 – Percentual de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, por nível de proficiência, rede e disciplina - Maranhão – 2001
- Tabela 9 – Matrícula inicial do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - São Luís/Maranhão – 2000 – 2004
- Tabela 10 – Taxa de desempenho escolar do Ensino Fundamental, por dependência administrativa - São Luís/Maranhão – 2000 – 2003
- Tabela 11 – Habilitação docente do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - São Luís/Maranhão – 2002, 2004
- Tabela 12 – Grade Curricular do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Luis Viana – São Luís/Maranhão – 2005
- Tabela 13 – Composição do quadro funcional da Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão – 2005
- Tabela 14 - Posicionamento dos docentes quanto às relações de trabalho - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão – 2005
- Tabela 15 - Posicionamento dos docentes quanto à prática pedagógica - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão – 2005
- Tabela 16 - Posicionamento dos docentes quanto à autonomia - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão – 2005

- Tabela 17 - Posicionamento dos discentes quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005.
- Tabela 18 - Posicionamento das famílias quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Luís Viana - São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 19 – Grade curricular do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 20 – Composição do quadro funcional da Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 21 - Posicionamento dos docentes quanto às relações de trabalho - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 22 - Posicionamento dos docentes quanto à prática pedagógica - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 23 - Posicionamento dos docentes quanto à autonomia - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel Unidade – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 24 - Posicionamento dos discentes quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005
- Tabela 25 - Posicionamento das famílias quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

## RESUMO

O presente estudo busca apreender a construção da comunidade escolar, desvelando possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas, com a análise de duas Unidades de Ensino da rede municipal, especificamente, a Unidade Integrada Luís Viana e a Unidade Integrada Major José Augusto Mochel, localizadas, respectivamente, no Pólo Urbano e no Pólo Rural. No direcionamento dos capítulos, buscou-se delimitar marcos de referências necessários para uma melhor compreensão teórica das categorias e estabelecer indicadores que permitissem uma leitura adequada dos casos estudados. Desse modo, procuramos sempre fazer articulações com a comunidade escolar, buscando captar o nível e as formas do seu compartilhamento nas discussões, construções e decisões encaminhadas, no interior das escolas. O trabalho evidencia também condições e conduções que se encaminham para a construção de uma coletividade, apontando que as possibilidades vão se ampliando à medida que a comunidade escolar vai tendo consciência do seu papel político na implantação de propostas educativas que viabilizem maior qualidade de ensino e menor exclusão social.

## ABSTRACT

The study searches to apprehend the construction of the pertaining to school community, watching possibilities and limits for the implantation of pedagogical proposals in public schools, analyzing two Units of Teaching of the municipal net, specifically, the Unidade Integrada Luís Viana and the Unidade Integrada Major José Augusto Mochel, located, respectively, in the urban polar region and in the rural polar region. In the aiming of the chapters, we looked for to delimit landmarks of references for one better theoretical understanding of the reflected categories, establishing indicators that they allowed an adequate reading of the studies cases. In this way, we always looked for make articulations with the pertaining to school community, searching to understand level and the forms of its sharing in the quarrel, constructions and directed decisions in the school. The work also evidences conditions and conductions directed to the construction of collectivity, pointing that the possibilities go extending to the measure that the pertaining to school community goes having conscience of its political paper in the implantation of educative proposals that make possible greater quality of education and smaller social exclusion.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Referências gerais.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>A função da escola nos marcos da reprodução.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>A função do ensino: para além da seletividade na escola.....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>A REALIDADE EDUCACIONAL DO MARANHÃO E DO MUNICÍ - PIO DE SÃO LUÍS.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Indicadores educacionais do Maranhão.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>Indicadores educacionais do Município de São Luís.....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>A PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Projeto pedagógico.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>Proposta curricular.....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Marcos referenciais.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2</b>	<b>A Comunidade Escolar na visão dos integrantes das escolas.....</b>	<b>95</b>
<b>5.2.1</b>	<b>A Escola do Pólo Urbano.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A Escola do Pólo Rural.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.3</b>	<b>À guisa de comparação.....</b>	<b>138</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade brasileira modificou-se bastante, saindo de um modelo agrário-exportador, passando pelo urbano-industrial, até atingir o pico globalizado da comunicação e do conhecimento, embora vivendo, hoje, conflitos entre uma sociedade aparentemente moderna e uma sociedade arcaica no tratamento da coisa pública. Esta constatação suscita reações polêmicas e contraditórias, ora de medo e insegurança, ora de inovação e esperança.

Esse quadro tem-nos exigido uma melhor compreensão da realidade subjacente e uma preocupação maior com a organização da escola. A nossa convivência com o cotidiano das escolas - gerenciamentos, treinamentos, observações e debates - aponta um certo descompasso entre as intenções e as ações realmente praticadas. Diante de tal situação, o que temos obtido é uma certa desproporcionalidade entre a definição programática e a eficácia de suas realizações.

Nesse sentido, somos convidados a refletir melhor a educação escolar e, num distanciamento estratégico, buscar possibilidades para um melhor direcionamento na implantação das propostas pedagógicas. Nessa reflexão, nos remetemos aos conhecimentos sistematizados pela ciência, como caminho para o entendimento e explicação racional da realidade, além do uso de métodos e técnicas condicionados a uma visão de homem, de natureza, de conhecimento e aos interesses e necessidades subjacentes, em um dado momento histórico. Como descreve Damasceno (1998, p.31):

[...] o que fazer do cientista social atravessa um momento de reflexão e crítica que não se restringe apenas ao método ou aos procedimentos técnicos, mas atinge o cerne de seu trabalho, o processo de produção do conhecimento e as finalidades da própria ciência social.

É nessa visão, que nos remetemos ao ponto central de nosso estudo para indagar: **Por que as ações de melhoria da qualidade do ensino não se consolidam no cotidiano da escola? Que repercussões na educação e na sociedade podem provocar organizações escolares com espaços e tempos de aprendizagens pouco ligados aos**

**interesses e necessidades dos alunos? É possível encontrar uma trilha que permita um melhor direcionamento na efetivação das propostas? Que possibilidades podem ser construídas pela comunidade escolar para uma maior eficácia pedagógica?**

Posto o problema, buscou-se uma estruturação teórico-metodológica capaz de permitir uma compreensão da realidade empírica que se pretende estudar. Adotou-se, então, a visão do materialismo histórico-dialético, enfatizando os conceitos de “relações sociais de produção, classes sociais, consciência de classe e visão dialética da educação”. A perspectiva dialética possibilita desvelar as diferentes facetas de um fenômeno, oportunizando, ao cientista, perceber as contradições, o movimento do objeto, além de reconhecê-lo como parte de uma história que é dinâmica e mutável.

O trabalho procura, então, analisar a evolução do ensino na singularidade dos fatos e na multiplicidade dos processos, tentando compreendê-lo na totalidade que se incorpora a sua realidade social. Assim, atuar na totalidade implica estabelecer “na sua concreticidade,” um recorte desse todo e tê-lo como um todo estruturado.

Segundo Kosik (1976), a categoria da totalidade atingiu, no século XX, ampla ressonância, tendo sido elaborada pela filosofia alemã como um dos conceitos centrais que distinguem a dialética da metafísica. Na visão daquele autor, Marx purgou-a das mistificações idealistas e, sob novos aspectos, dela fez um dos conceitos centrais da dialética materialista.

Contudo, Kosik também assegura que compreender a totalidade concreta é, principalmente, responder à pergunta: o que é a realidade? Em resposta, ele afirma que a totalidade é uma mística, pois o conhecimento humano não pode jamais abranger todos os fatos, reconhecendo, assim, que um elemento adquire significação quando é inserido ao conjunto que lhe dá coerência, num movimento que vai do todo às partes e destas ao todo. Para esse autor:

[...] se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta, em primeiro lugar, que a concreticidade, é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar, que a realidade na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar, [...] e mediante esse infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento. (KOSIK, 1976, p.35).

Desse modo , não se pode compreender a prática educativa escolar isolada, sem um estudo a respeito do seu relacionamento com as demais instâncias sociais, afinal, mais do que as outras instituições, a educação parece estar ancorada entre pontos de referências ideológicos. Tal fato nos convida à análise dos diversos momentos da formação do Estado para, na observância de suas múltiplas determinações, compreender melhor a sua posição e intervenção na modernidade.

O Estado, embora relativizado, não é uma instância autônoma, tendo por função realizar os interesses gerais comuns. Para Marx, esse Estado tem função definida e considera que há uma relação dialética entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico-política. Nesse sentido, o Estado é produto histórico resultante das relações sociais entre as classes e não está imune à luta política que se verifica entre essas classes sociais no nível da estrutura e da superestrutura.

Marx esclarece que, na produção social de sua vida, o homem constrói relações necessárias e independentes de sua vontade, cujo conjunto forma a estrutura econômica da sociedade, que é a base real sobre a qual se levanta a superestrutura, a que correspondem determinadas formas de consciência social. Assim, afirma ele, “não é a consciência do homem que determina o seu ser, pelo contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1983, p.25).

A sua vez, Gramsci coloca o Estado em um sentido amplo: o que ele chama de Estado integral. Esse ao lado não tem naturalmente nada de especial, posto que o conceito de Estado integral é a verdadeira pedra de toque da justeza de qualquer análise marxista: “Em política o erro provém de uma compreensão inexata do Estado em seu sentido integral: ditadura + hegemonia”.(BUCI-GLUCKSMANN,1980, p.128).

No pensamento gramsciano, à medida que qualquer Estado desenvolve, paralelamente ao funcionamento da coerção, um funcionamento ao nível da ideologia e da economia, o aprofundamento dos laços entre a força e o aparelho de produção passa pelo campo complexo das superestruturas, através de um desdobramento metodológico de seu funcionamento. Ele se empenhou em dar conta, teoricamente, da socialização política<sup>1</sup> que resultou na criação de partidos políticos, sufrágio universal e sindicatos de classe.

Sem uma clareza dessas concepções o sistema educativo, através dos

---

<sup>1</sup> Sobre socialização política ver COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 1993.

profissionais que nele se insere, despolitiza o trabalho pedagógico e fortalece a construção de um cidadão acrítico, reduzindo as relações de poder às relações de comunicações. Nesse sentido, os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de imposição ou de legitimação da dominação. Para Bourdieu (1998, P.11),

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados.

Nessa perspectiva, as propostas educativas invadem as escolas e se incrustam numa prática acrítica e descontextualizada da comunidade escolar, causando um grave problema de descrença na sua construção e uma desmotivação na sua realização. O que se observa são esforços empreendidos sem o efeito esperado, e, até certo ponto criticados, pois a adoção de idéias novas é imposta pelo sistema hierarquizado e burocrático, prevalecendo um discurso enfático e incoerente de que a escola não funciona.

A nosso ver, o sistema de ensino encarrega-se de organizar o processo de trabalho, definindo ações, mediações e interações planejadoras: o quê, como, onde, quanto e quanto planejar. O trabalho pedagógico passa a obedecer a um ritual rotinizado, cindindo-se entre aqueles que pensam e aqueles que executam, conduzindo a uma fragmentação e conseqüente desqualificação das propostas preconizadas. Assim, ao enfrentar exigências modernizantes de construir novas competências, a comunidade escolar é obrigada a se adaptar a um processo de mudança imposto pelas novas necessidades e velocidades do mundo globalizado.

Não se pode prescrever a proposta pedagógica da escola. É na sua organização, no seu contexto de trabalho, que a comunidade enfrenta e resolve problemas, elabora e modifica procedimentos, cria e recria estratégias, e com isso, vai promovendo mudanças pessoais e profissionais, o que significa uma tomada de consciência da realidade, para se completar na ação transformadora dessa realidade.

Por muito tempo, acreditou-se nas idéias salvadoras dos problemas da Escola, sem um esforço daqueles que se constituem atores da construção pedagógica. Assim, focava-se para os elementos estruturais, ou para as ações da organização curricular, sem encontrar respostas para a amplitude das distorções cotidianas.

Está claro que a organização escolar comprometida com a transformação social deverá estar buscando conscientemente os objetivos que atendam aos interesses de sua coletividade, já que, na sua realidade concreta, a presença de gestores, professores, alunos e pais, imprimem o respeito de se distinguir interesses subjacentes. Por outro lado, a concretização desses objetivos não pode estar desvinculada dos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos, nem alheios às condições concretas presentes em cada situação. Por isso, é necessário compreender que:

[...] uma consciência do sujeito (individual e coletivo) se faz presente não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas, sobretudo enquanto consciência da praxis ou autoconsciência prática, representada pela consciência que ele, sujeito, tem da racionalidade do processo e da participação neste de sua consciência. (PARO, 1996, p.167).

Para Paulo Freire (1992) a conscientização não para na tomada de consciência. Só a ação efetiva para transformar pode completá-la. É exatamente neste ponto que ele chama a atenção para a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas a razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de interdição do corpo consciente a que estamos submetidos.

Nas suas idéias, Freire evidencia que a consciência também se torna a base da orientação do ser humano no mundo. Através dela o sujeito pode antecipar, de modo ideal, uma realidade diferente da que existe em função de modificações que forem realizadas no presente.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto do conhecimento dos sujeitos

envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1992, p.103).

Na mesma linha, Saviani (1992, p.19) coloca a consciência crítica como essencial para a construção de homens independentes, capazes de decidir conjuntamente suas ações. Para ele, elevar a prática educativa ao nível da consciência crítica significa [...] “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista, a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Ao apontar a construção da comunidade escolar como possibilidade para a implantação de propostas pedagógicas, tentamos sublimar as “reformas do terceiro tipo” Perrenoud, (1990), concordando que “é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores”. Para Libâneo (2001, p. 126),

[...] a escola que conseguir elaborar e executar, num plano cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional de seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar.

O significado da palavra comunidade, do latim *comunitate*, está relacionado aos conceitos de conjunto, comunhão, espaço, participação e totalidade. No contexto específico deste estudo, o termo se combina aos construtos da escola, para dar origem à noção de associação de pessoas com comunhão de interesses, reunidas em ambientes reais ou virtuais, envolvidas num esforço solidário e cooperativo, para processar informações e

organizar conhecimentos, na direção da aprendizagem significativa.

Nosso pensamento não é ímpar e se aproxima dos pensamentos de outros autores, que encontram na construção da comunidade escolar o direcionamento eficaz para o desenvolvimento de uma dinâmica coletivamente discutida e socialmente distribuída. Vasconcelos (1994, p.18), ao apresentar argumentos sobre a questão da “disciplina” na escola aponta para um enfrentamento do problema de forma que seja discutido e assumido pelo “coletivo escolar”.

A sua vez, Guimarães (apud AQUINO, 1996, p.81) preocupada com o equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição, responde com a necessidade de “criação de uma comunidade de trabalho”, como atividade que rompa com o isolamento das pessoas, inicie uma solidariedade interna - que recuse o coletivismo - e engendre uma luta pelo coletivo.

As idéias deste estudo se ampliam e culminam com o pensamento de Flecha e Tortajada (2000, p.34), para quem [...] “a transformação da escola em comunidade de aprendizagem é a resposta utilitária para a atual transformação social”. E, em seguida, sentenciam:

As comunidades de aprendizagem não são as idéias de alguns teóricos. Muito pelo contrário, as comunidades de aprendizagem são resultados do esforço dialogante e igualitário de muitas pessoas; professores e professoras, assessores e assessoras, autores e autoras, familiares e voluntários. Não se justificam com o argumento de que quem deve levá-las à prática não as entendem bem, e por isso, fracassa sua aplicação. Todas as pessoas oferecem suas capacidades e motivações para um projeto coletivo. (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p. 35).

Esses autores referendam, ainda, uma construção pedagógica compartilhada, de forma consentida, respondendo aos anseios por uma melhoria na dinâmica da escola. Exige, então, a presença de educadores, cujo comprometimento, supera o individualismo burocratizado, e constrói, no coletivo de suas ações, uma ação educativa transformadora.

Acrescente-se que, quando se trata de mudanças na realidade, a ação

pretendida confronta-se com resistências ativas ou estratégias de fuga coletivas. Por isso, Nóvoa compartilha da idéia de construção da cultura organizacional da escola como visão reificada das organizações para “um olhar mais plural e dinâmico”.

Para Nóvoa (1999, p. 33), a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. Na verdade,

[...] é útil que a análise dos diferentes atores sociais na instituição escolar e da avaliação institucional das escolas se faça tendo como pano de fundo a elaboração de projetos educativos, que, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos são portadores, “obriguem” a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos partilhados.

Nesse domínio, é importante a “deslocalização” do espaço de decisão para que se possam estabelecer mudanças radicais, no cotidiano das escolas. O presente estudo pretende, então, refletir sobre a construção da Comunidade Escolar na elaboração da proposta pedagógica da escola, procurando identificar possibilidades e limites nas relações estabelecidas, na direção de subsidiar o processo de construção de uma “ação colegiada” consciente, crítica e transformadora. O seu direcionamento, à luz de uma abordagem qualitativa, acompanhou os trabalhos de duas escolas da rede municipal, uma no centro da cidade e outra em área periférica, o que nos permitiu entendê-las, respectivamente, como Escola do Pólo Urbano e Escola do Pólo Rural.

Na seqüência, a pesquisa adentrou essas escolas “em caso”, conforme procedimentos metodológicos, para identificar suas características e suas práticas, procurando compreender, no seu cotidiano, uma construção coletiva na implantação de projetos pedagógicos, nos marcos do objeto deste estudo. Após a aplicação de questionários e observações na dinâmica das referidas escolas, foi feita a apuração das informações. Operacionalmente, foram consultados os gestores, todos os professores, 20% dos alunos da 8ª série e 10% das famílias. Os dados foram condensados, sequenciadamente, em percentuais, e a consolidação das respostas nos levou a um cruzamento das informações, cujos números serviram para confirmar ou refutar o discurso coletivo inserido na prática das escolas.

No seu desenvolvimento, o trabalho estrutura-se em quatro capítulos, que se transversalizam, tematicamente, à medida que se vai delineando o objeto pesquisado. No Capítulo 2, procura-se analisar a função social da escola, objetivando compreender o seu papel na luta histórica para formar um cidadão de pleno desenvolvimento, crítico e inserido no mercado de trabalho. Assim, a escola é descrita nos pólos da disputa: ora como reprodutora, para o que se oferece um apêndice do capítulo denominado “a escola nos marcos da reprodução”; ora como desconstrutora da ordem estabelecida, onde, munida de sua “autonomia aparente” e da função crítica dos “intelectuais” inseridos, possa encontrar elementos “para além de sua seletividade”.

Em continuidade, o Capítulo seguinte descreve a “realidade educacional do Estado do Maranhão e do Município de São Luís” para que se possa compreender, a partir dos indicadores coletados, a situação das escolas públicas e sua posição no contexto geral. Nesse sentido, pretende-se fazer um exame crítico da realidade dessas escolas, à luz de suas produtividades, procurando fazer um comparativo entre as melhorias proclamadas e a realidade instituída.

A seguir, o trabalho vai refletir sobre as concepções de projeto pedagógico, para poder dialogar com o conjunto das idéias que permeiam a dinâmica escolar, bem como conhecer as propostas curriculares definidas para os sistemas de ensino estadual e municipal. Este capítulo com o título de “propostas pedagógicas nas escolas”, busca, ainda, compreender as construções teórico-práticas presentes na dinâmica da escola, e a significação destas, para a construção compartilhada do projeto educativo.

Finalmente, o trabalho adentra as escolas para apreender a construção da comunidade escolar, na visão de seus atores, procurando identificar, nos parâmetros de desempenho, a evidência de mecanismos que possibilitem a implantação de propostas pedagógicas, além de seu direcionamento para os interesses e necessidades do coletivo da escola.

## **2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

Neste capítulo, vamos analisar a função social da escola, procurando esclarecer a razão da sua existência na sociedade. A nossa preocupação é demonstrar que a instituição escolar não pode ser compreendida fora de um contexto de relacionamento com outras instâncias da sociedade. Assim, concordamos com a necessidade de vê-la interligada às concepções de formação da sociedade como um todo e do Estado, em específico.

De modo semelhante, vamos argumentar a necessidade da clareza dessas concepções, como contribuição para um melhor trabalho dos profissionais da escola, de forma que, conscientemente, possam inserir-se na prática educativa. É assim, que vamos discutir a escola em dois marcos de referência: um que nos conduz à reprodução e um outro que nos permite superá-la, para possibilitar a garantia de sucesso, aos alunos da escola pública.

### **2.1 Referências gerais**

Apresentar a função da escola e suas relações com o processo educativo, de geração em geração, significa buscar a sua compreensão sócio-histórica, procurando contextualizá-la na trajetória dos valores proclamados de sua institucionalização. Cumpre, pois, percorrer a caminhada da Educação, enquanto segmento e enquanto processo, para refletir retrocessos e avanços, num diálogo crítico que permita clarear os problemas qualitativos e quantitativos da sua realidade, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica de uma sociedade determinada historicamente.

As nuances de uma sociedade atual e historicamente determinada devem ser compreendidas na gênese do Estado, cujo desconhecimento da complexidade de suas determinações provoca, freqüentemente, polêmicas estéreis ou falsos debates. È preciso, então, “navegar” numa realidade de dominação “privilegiada”, percorrer as entranhas do “Estado capitalista” para encontrar uma ampla reflexão da gênese da sociedade atual.

Não se deve inserir a estrutura do Estado nos marcos de formas políticas e institucionais abstratas. Ao contrário, percebe-se, inicialmente, seu caráter subjetivo tendo

por eixo uma objetividade natural, para se distinguir a sua essência, da aparência, cujas relações dinâmicas se desenvolvem a partir da luta de classes, tendo por eixo a divisão capitalista do trabalho. Tal fato nos remete à análise dos diversos momentos da formação do Estado e ao esclarecimento de suas múltiplas determinações, para compreender melhor a sua posição e intervenção na modernidade.

Desse modo, o Estado surge onde as contradições de classes objetivamente não podem ser conciliadas. Lenine (1988, p.226), citando Engels, assim se pronuncia:

O Estado, fazendo um balanço de sua análise histórica não é, portanto, de modo nenhum um poder imposto de fora à sociedade; tão pouco é a realidade da idéia moral, a imagem e a idéia da razão, como Hegel afirma. É, isso sim, um produto da sociedade em determinada etapa do desenvolvimento; é a admissão de que esta sociedade se envolveu numa contradição insolúvel consigo mesma, se cindiu em contrários inconciliáveis que ela é impotente para banir. Mas para que estes contrários, classes com interesses econômicos em conflitos, não se devorem e à sociedade numa luta infrutífera, tornou-se necessário um poder, que aparentemente está acima da sociedade, que abafe o conflito e o mantenha dentro dos limites da ordem; e este poder nascido da sociedade, mas que se coloca acima dela, e que cada vez mais se aliena dela, é o Estado.

Por outro lado, Marx (1982) aponta ainda que, na produção social de sua vida, o homem constrói relações necessárias e independentes de sua vontade, cujo conjunto forma a estrutura econômica da sociedade, que é a base real sobre a qual se levanta a superestrutura, a que correspondem determinadas formas de consciência social. Gramsci afirma que, para se manter no poder, a classe hegemônica detém o controle do Estado no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, através do conjunto de organismos da superestrutura que compõem o aparelho repressivo ideológico do Estado.

De novo a relação entre o momento econômico e o momento político se recoloca, no interior mesmo do conceito de correlação de forças. É assim que Gramsci analisa a passagem do momento econômico ao momento político, relacionando-o com o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização das classes perante o Estado. Desse modo, enfatiza: “A infra-estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo e conflitivo (a variante diz: contraditório) das superestruturas

é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, Apud BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.105).

Essa realidade predominantemente subjetivada<sup>2</sup> vai pautar a fala dos movimentos constituídos e determinar os rumos de uma escola seletiva e elitista. Contudo, o prestígio da educação no processo de civilização humana, nunca foi negado, mesmo num tempo onde as divergências ganham largos espectros de variação.

Na verdade, a relevância da escola, “dominantemente”, se reduz a uns poucos escolhidos, num movimento oscilatório que vai da [...]“repressão às inovações pedagógicas, à liberação dos sonhos e ilusões dos educadores, empenhados em reformar a educação e a sociedade” (BUFFA e NOSELLA, 1991, p.9).

À luz desse raciocínio, o trabalho pedagógico vai se moldando a formas que se delineiam nas relações entre capital e trabalho. Assim, a escola vai trabalhar com um “adulto em miniatura”, orientado para a sua autodeterminação racional, percorrer “a sociedade do trabalho”, na qual é obrigada a oportunizar “capacidades” para inserção no mercado, até o limiar do século XXI, quando o capital vai buscar respostas a sua própria crise, para encontrar saídas num neoliberalismo de construção globalizada.

Nesse contexto de transformações, a escola se defronta com novos desafios. Comparados com as mudanças significativas de séculos passados, os avanços do conhecimento que se observam neste século criam possibilidades de intervenção em áreas inexploradas. Desse modo, a globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos.

Contudo, necessário se faz captar a escola relacionalmente, vê-la construída em uma articulação coletiva, na qual as conexões estabelecidas permitam um fortalecimento do elo mais débil<sup>3</sup> para se inserir neste momento de tamanha complexidade e perplexidade. Nosso pensamento se aproxima de Libâneo (2001, p. 44), para quem:

A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência

---

<sup>2</sup> Sobre a realidade subjetivada ver BERGER, P. e LUCKMAN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 4.ed., 1973.

<sup>3</sup> Sobre o “elo mais débil” ver ALTHUSSER, L. **A favor de Marx.** RJ: Zahar Editora, 2.ed., 1987.

cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser provida pela escolarização. O fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

Ressalte-se que esse “compromisso” pretendido não se consolida numa prática educativa acrítica e descontextualizada, nem se reduz a uma vontade individual. Na verdade, na passagem de um a outro ideário, a compreensão da função da escola sempre fica atrelada a esta ou aquela referência do conhecimento abstraído, ou a este ou aquele pensamento histórico que a ela se remonta.

Nesse sentido, as dificuldades e complexidades se acentuam, ao se tentar ampliar a sua função social “para além” da compreensão do ler e escrever, exigindo-se de sua dinâmica “saberes e competências”<sup>4</sup> que estão vinculados a outros segmentos, principalmente ao mercado de trabalho. Desse modo, assiste-se a uma invasão de conceitos ou noções, tanto em “preferências” de palavras, como na passagem da qualificação para o modelo de competências, provocando constantes debates sobre a sua (in) prescindibilidade.

No início da década de 70, configurou-se uma corrente sociológica que colocou, no centro dos debates sobre a escola, a necessidade de adaptação desta ao processo de reestruturação produtiva por que passava o Brasil. Nesse sentido, tenta-se fazer uma aproximação entre o “mundo do trabalho e o mundo da educação”, numa perspectiva que conjugue competência técnica a uma concepção de desenvolvimento de novas gerações que possam ter uma autonomia relativa face às imposições do mercado.

Os defensores das práticas do mercado em educação apoiam suas propostas em certas verdades que talvez possam funcionar em outros campos que não sejam o da educação, mas que ao transportá-las para esta não funcionam, por diversas razões. Em alguns casos, fazem referências convenientes que são simples declarações ideológicas, sem funcionamento em nenhum tipo de mercado.

É assim que se desenvolve a trama da “escola produtiva”, e sobre ela são lançadas expectativas e a ela são feitas encomendas, buscando transformá-la, bem como ao

---

<sup>4</sup> Para melhor entendimento ver mais em ROPÉ, F. e TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

produto que dela egressa, em uma instituição que possa atender ao “gosto e preferência” do freguês.

Decorre, pois, como problema subjacente aos programas propostos, a estreita vinculação da educação à ideologia do mercado, ao invés de [...] “desenvolvê-los em favor de uma pluralidade própria de uma sociedade democrática, ou como meio de alcançar a diferenciação de estilos educativos com o fim de tornar um sistema escolar mais crítico”. (SACRISTÁN, 1999, p.243).

Em nossos dias, a configuração do Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o Ensino Fundamental são implementados pelo MEC como mecanismos para o alcance da qualidade, argumentando-se, também, a necessária democratização da escola pública, a expansão de um modelo de gerenciamento eficaz e de atualização do sistema educacional, face às necessidades do mercado.

Nesse contexto, novamente,

[...] a perspectiva pragmática e tecnicista define que se faça a preparação dos jovens estudantes do ensino médio como se existisse no mercado a garantia de uma ampla oferta de postos de trabalho em todos os setores da economia, de forma mais ou menos padronizada e, portanto, como se o sistema produtivo estivesse funcionando com capacidade para absorver toda a demanda de trabalho existente. (FÉLIX, 1998, p.157).

É na linha da prática econômica que se vai inserir a escola, haja vista tal prática deixar transparecer ser a “razão” deste final de século, num materialismo histórico que parece induzir a nossa compreensão, numa crença cartesiana de que, se a macroeconomia vai bem, tudo parece funcionar corretamente. Dessa forma, como questiona Sacristán, (1999, p. 239):

[...] se a economia está acima da política, se a política monetária é fixada pelos bancos e não pelos governos, se o mercado está acima da democracia, se a competitividade é condição da criação da riqueza para que parte dessa possa ser distribuída

solidariamente (ainda que essa idéia não seja imprescindível nesse modelo social), como a educação poderia resistir e ficar como projeto que se define em um marco de determinações éticas, culturais ou pedagógicas?

O conceito de capital humano<sup>5</sup>, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do desenvolvimento econômico. Quando a educação se insere nas regras do mercado, dá-se um processo malthusiano, em que os setores mais adaptados e integrados sobrevivem à crise, abandonando os demais a sua própria sorte. O Estado abandona sua função educadora para assumir predominantemente funções de controle sócio-educacional.

A injusta distribuição de bens materiais, culturais e de educação é justificada pelas “diferenças” – uns são mais capazes do que os outros, uns se esforçam mais do que os outros, uns tem mais méritos que os outros. Os outros são os que fracassam na escola e no trabalho, condenados ao analfabetismo e a posições subalternas na sociedade. (GARCIA, 2000, p. 167).

Os discursos dos governantes, dos empresários e da mídia enfatizam a todo o tempo a importância de uma escola de qualidade. Fala-se até em qualidade total, a qualidade absoluta buscada pelos que detêm o poder. Em outras palavras, “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despotilizar a educação, dando-lhe novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILLI, 2000, p. 244).

Não são apenas as esferas econômica, social e política que precisam se adequar ao modelo neoliberal, mas as próprias formas de representação social. O imaginário social e individual precisa ser construído/reconstruído a fim de internalizar uma nova forma de pensar o mundo e de se pensar, consoante os valores e interesses liberais globalizados.

---

<sup>5</sup> Sobre essa Teoria, ver FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed., 1998.

Nesse contexto, a escola já não mais cumpre o seu papel. A crítica contundente, e até a própria idéia de que é possível dela prescindir, refere-se a esta instituição que aí está e que, do ponto de vista dos empresários, não está respondendo as suas demandas.

Contudo, mesmo diante de um cenário de profundas transformações, a educação continua desempenhando um papel estratégico, na sociedade. Assim, é preciso olhar para a escola, não apenas descritivamente, mas como uma instância democrática que pressupõe “acreditar que a educação é um direito de cada pessoa, um bem público que deve ser previsto para todos como serviço essencial, fundamentalmente pelo Estado, com a aspiração de caminhar para uma igualdade de oportunidades”. (SACRISTÁN, 1999, p. 240).

Nessa concepção, a articulação entre aprendizagem escolar e trabalho já redefine a relação escola e mercado, numa leitura “para além” da simples circunscrição da escola no mercado. Em resumo, o que se pretende é formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.

As incursões pelo campo da História da Educação Brasileira ajudaram a elucidar dois pontos fundamentais: de um lado, que não se deve inserir a estrutura da escola nos marcos de formas políticas e institucionais abstratas. De outro lado, que a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro é, de fato, uma “autonomia aparente”, que cumpre a função de colocar a educação a serviço dos interesses dominantes. Nesse sentido, Xavier (1992, p. 18) sentencia:

A autonomia do pensamento pedagógico ou é explicada como consequência de um complexo colonialista, ou é interpretada como resultado de uma concepção idealista do fenômeno educacional. Isolada do contexto histórico em que se insere, ou é compreendida como um servilismo cultural responsável pela maioria dos nossos problemas nacionais, ou como a manifestação de um pensamento descompromissado, preocupado com as verdades educacionais universais as quais a nossa realidade deve se conformar.

Dessa forma, passamos a entender a preocupação de fazer com que a escola prepare para o trabalho, não em termos cognitivos, embora também, mas, sobretudo, em termos de atitudes, disposições, formação de condutas e não aceitação das relações sociais imperantes.

Em sentido político, o que se espera é o uso da autonomia escolar, ainda que relativa, para garantir não apenas “o acesso”, mas “a permanência” daqueles que buscam a escola, contribuindo assim com movimentos em direção a possíveis avanços. Cabe, então, uma (re) leitura do papel da escola e sua melhor definição para que se possa efetivar uma “educação de qualidade para todos”.

## **2.2 A função da escola nos marcos da reprodução**

As inovações do mundo da ciência, da técnica e do conhecimento têm gerado um repensar da função da escola e seu papel como fio condutor da história no contexto da escolarização e da relação com o processo produtivo. Assim, as organizações escolares são obrigadas a repensar o seu papel diante de tais transformações, pois esse movimento acelerado, que ocorre em escala mundial, caracteriza-se por novas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A sua vez, o aparelho escolar só pode ser entendido como um produto histórico, enquanto produto das relações capitalistas. Contudo, trabalhar por uma escola diferente, ou de outro modo, "reinventá-la", consiste em construir uma instituição de qualidade, cuja mediação estabelecida permita uma caminhada “para além” da exclusão dominante e possibilite o direcionamento de uma inclusão econômica, política, social e cultural, para a classe menos privilegiada.

Isso não é tão simples, pois, contrariamente a essa inclusão, há uma “força simbólica” de base material evitando essa ultrapassagem, bem como mecanismos objetivos da privação cultural que determinam a ampliação das desigualdades sociais. Para Bourdieu a ação do privilégio cultural só é percebida sob formas “grosseiras”, seja por relações, recomendações, ou ajuda no trabalho escolar.

No pensamento desse autor, as oportunidades de acesso não se sustentam, pois estão envoltas a uma “seleção direta e indireta”, originando uma desigualdade no

ponto de partida, fruto de uma “herança cultural” e responsável pelo sucesso ou insucesso das crianças. A força material, dissimulada e imposta, é a força de que se utiliza o poder dominante para a realização de sua expropriação.

Bourdieu e Passeron enfatizam essa dominação e sintetizam sua perpetuação na trajetória escolar. Analisados por Cunha (1970, p.82), partem do seguinte pressuposto: “todo poder de violência simbólica, acrescenta a sua força simbólica às relações de força material, que estão na base de sua força simbólica”. Isso é feito a partir de uma arbitrariedade da ação pedagógica que consiste na imposição de conteúdos, no âmbito da cultura arbitrária, excluindo todas as alternativas possíveis.

O poder simbólico tem a força de “fazer ver e fazer crer”, constituindo o “dado”, arbitrariamente. Arbitrário, mas dissimuladamente apresentado como universal, esse “dado”, imposto a indivíduos de outros grupos que não aqueles no interior do qual ele foi produzido, é o veículo pelo qual a violência simbólica se efetua. No pensamento de Mello (1986, p. 17),

Essa dominação pode acontecer de modo ostensivo, pela repressão pura e simples, caso em que atua apenas a força material na forma de violência material. Mas ela se dá também pela dissimulação da dominação material, caso em que atua a força simbólica, na forma de violência simbólica cuja base é a força material.

O pensamento de Bourdieu e Passeron se explica a partir do sistema de ensino, fortemente estabelecido, capaz de realizar um trabalho pedagógico, apoiado em uma autoridade pedagógica, que se encarrega de promover a manutenção da ordem estabelecida, dissimulada e silenciosamente. Em suas “notas para uma leitura da teoria da violência simbólica”, Cunha (1998, p. 97) ainda ressalta:

[...] a ação pedagógica é uma substituta da coação física e uma substituta rendosa, fazendo interiorizar o habitus na subjetividade dos destinatários dessa ação, cujo trabalho pedagógico concorre para a reprodução das estruturas objetivas das quais é produto.

Isso significa dizer que agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada, cujas ações intencionalmente produzidas não podem ter um caráter apenas contemplativo. Para Mello (1986, p.14),

O espaço de ação existente na escola, como em cada setor ou parte da totalidade, é um espaço garantido, não pela incompetência da classe que detém o poder econômico nessa sociedade (muito embora isso também ocorra algumas vezes), mas pela existência objetiva de seu contrario, de sua negação, ou seja, daqueles que são excluídos da escola ou que nem mesmo a ela tem acesso.

A desvalorização cultural passa a ser o reverso da exaltação da função intelectual que entra em sintonia com os grupos privilegiados. Aos educadores fica o desafio de ir além das “aparências”, numa análise mais profunda das perspectivas que se apresentam, pois, em qualquer nível de ensino, os pressupostos que presidem a relação do sistema educacional e do ocupacional são os do pragmatismo utilitarista que visa à funcionalidade adaptativa da escola.

A denúncia do caráter seletivo e elitista da escola brasileira não é nova. A escola pública, universal, gratuita e de direito de todos, constitui um legado do pensamento liberal, entre os séculos XVIII e XIX, período em que a educação ganha importância como promotora da igualdade social e se articula com o projeto político de uma sociedade mais justa e igualitária.

Do mesmo modo, a luta pela ampliação das oportunidades e pelo desejo de saber popular vai se prolongar até os nossos dias, sem um resultado promissor para o lado menos privilegiado. Embora já se possa afirmar uma possível garantia de acesso, a essa camada, principalmente na faixa etária dos 7 a 14 anos, o mesmo não acontece com a sua permanência, fortalecendo o grande fosso entre as camadas sociais, sempre beneficiando as mais privilegiadas.

Segundo Bourdieu, se considerarmos seriamente as desigualdades, socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concordar que a equidade formal obedecida pelo sistema escolar é injusta. Nesse sentido,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (NOGUEIRA e CATANI (orgs). 1998 p. 53).

Bourdieu aponta, também, que as desigualdades nas oportunidades de acesso se confirmam desde a origem, dependendo sempre do capital cultural herdado pelas classes em disputa. Para ele o acesso ao nível mais alto de ensino pesa desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Afirma ainda que as elites têm sempre mais chances de entrar na Universidade, numa proporção de quase 80 vezes mais que a classe assalariada e 40 vezes mais que a classe média. E sentencia:

É provável por um efeito de inércia que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Esse quadro permitiu a Zabala (1998, p. 27) descrever:

De maneira esquemática, [...] a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação a sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido. O que tem justificado a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, quer dizer

determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorizando, deste modo, o valor formativo dos processos que os meninos e as meninas seguem ao longo da escolarização.

Ao estabelecer os rumos da escola que se pretende, fecha-se questão quanto ao despontar de um segmento que se constrói como espaço de leitura e compreensão dos códigos da sociedade moderna. De fato,

[...] o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por conseqüência nos sistemas de ensino e nas escolas. (LIBÂNEO, 2001, p. 33).

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela linguagem, pela estética e pela ética. Ou seja, "a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento" (LIBÂNEO, 2001, p.41).

Portanto, não se concebe mais a escola como local somente de transmissão de conteúdos, mas também como espaço onde se trabalha a construção da subjetividade dos alunos, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar a linguagem dominante e venham a ser sujeitos de sua própria história.

Destaque-se que a referência à escola "transmissora de conteúdos" não nega a importância destes. Ao contrário, é preciso entender que sem "conteúdos" não há desenvolvimento da mente, ou mais precisamente, não existe ensino, nem processo de ensino-aprendizagem sem "conteúdos de cultura" (SACRISTÁN, 1998; ZABALLA, 1998) e estes adotam uma forma determinada, em determinados currículos.

Nessas linhas é que nos voltamos para a função social da escola como local de aprendizagem, e como fonte de construção de um ambiente para hábitos de concentração, de leitura e de escrita dos códigos que se colocam na sociedade

modernizante. Retorna-se, então, ao conhecimento escolar, não apenas como arbitrário cultural, mas como saber verdadeiro, privatizado, indevidamente, pela classe dominante, e devolvido aos que dele foram expropriados.

Na verdade, o que se apresenta é a distorção, a fragmentação e a desvalorização do saber que se transmite aos dominados, abrindo um “fosso” qualitativo, pois à medida em que se amplia quantitativamente a escola mais ela perde em conteúdo e em qualidade. Essa forma de privatizar o conhecimento se encontra estreitamente associada à seleção e exclusão, que se encarregam de fazer com que os graus mais avançados do saber escolar sejam privilégios de poucos. Para Mello (1992, p. 23),

Assim transmitindo, o conhecimento deixa de ter um caráter transformador da realidade objetiva, e por isso a dominação pode ser ou não negada apenas no plano das idéias, ou simplesmente constatada como natural e inexorável.

A política de expansão quantitativa e a extensão da escolaridade obrigatória, adotada na década de 70 e 80, ampliaram o acesso à escola, com base no legítimo princípio da democratização das oportunidades, mas não se empreenderam esforços para responder às questões de qualidade do ensino que, já naquela época, emergiram em nosso país. Nesse ponto, é preciso verificar a que distância o ensino oferecido se encontra dos objetivos estratégicos preconizados, para que se possa redimensionar o esforço e a vontade política de reversão do quadro atual, a ser analisado no âmbito do Estado do Maranhão.

De outro modo, a pouca preocupação com a qualidade e o sucesso na escolaridade das camadas populares, processados de forma desordenada, trouxeram graves conseqüências para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o fracasso escolar é incorporado ao processo como “causa natural” e não, perversamente, como causa da destruição “simbólica” de uma camada que reclama a necessidade de estar em compasso com os novos padrões da modernidade.

È assim que Mello (1995, p. 47) sentencia:

Várias conseqüências funestas resultaram desse crescimento

quantitativo irresponsável quanto à qualidade. Uma delas foi a incorporação do fracasso escolar como algo “natural” que faz parte da “ordem das coisas”, quando se trata da educação dos setores populares. Disso, por sua vez, decorre a irresponsabilidade generalizada pelo mau desempenho dos alunos e o emprego do alibi fácil segundo o qual “os alunos fracassam porque são pobres e suas famílias não valorizam a escola.

Para saber por onde começar deve-se focalizar a função da escola no ensino, o que significa fazer da gestão pedagógica o “eixo central da organização do processo educativo”. A educação obrigatória do Brasil não deve continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política assistencialista (proteção social); ora numa perspectiva ideologizante (formação de consciência), ou como preparadora para o mercado (sem a sua existência).

### **2.3 A função do ensino: para além da seletividade na escola**

Pensar na seletividade da escola é compreender a sua trama para desmistificar as “determinações” impostas na sua origem, negando a permanência daqueles que a ela têm acesso. Com meios e recursos diferentes, poucos conseguem ser aprovados em cada série, enquanto a grande maioria é retida ou excluída, nos primeiros anos. Assim, a camada popular vai se comprimindo, ao longo do processo educativo, num funil que se impõe “historicamente” e culmina com taxas de sucesso muito baixas no Ensino Fundamental.

Embora os números assustem, a realidade não tem se modificado com o passar dos tempos. Várias explicações são enfatizadas para essa evidência. De um lado, o modelo de globalização, econômica e social, que se delinea e se consolida, na atualidade, não descarta o inerente processo de exclusão social, que penaliza a escola pública.

De outro modo, na medida em que a educação é vista como uma prioridade, nas intenções das campanhas partidárias, mas não assumida nas gestões governamentais, os seus recursos se reduzem e se distanciam do cumprimento das políticas preconizadas e na diversificação das funções da escola. Os “dados observados” confirmam os “fatos escolares”. Podemos daí depreender situações de ordem interna e externa às escolas que

são responsáveis pela prevalência de fatores de “caráter intra e extra-educacional” na seletividade dos estudantes. Assim,

No primeiro caso, estão aqueles fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuam sobre o aluno, no sentido de fazê-lo enfrentar, na escola, uma luta desigual, para assegurar sua permanência. Esses fatores compreendem desde o estado geral de penúria da família, que não permite a aquisição de material escolar e alimentação adequada, até a necessidade de a família transformar todos os seus membros ativos, inclusive os mais jovens, através da maior quantidade de trabalho a venda, sua sobrevivência. [...] No segundo caso, pesa fortemente no rendimento escolar a estrutura arcaica da escola, que resiste a qualquer tentativa de modernização. É esse aspecto que responde pela presença de um conteúdo alienado da realidade presente em cada época histórica e que, por isso mesmo, torna a escola pouco interessante para o aluno. (ROMANELLI, 2005, p. 93,94).

Do mesmo modo, ao analisarmos a qualidade do ensino brasileiro, constatamos que o princípio da equidade não se mantém, quando o princípio da eficiência é relegado a segundo plano. Em suma a vaga, embora exista, insere-se num contexto de desorganização da unidade escolar, num padrão de gestão segmentado e descontínuo.

A desigualdade hoje já não se dá entre os totalmente excluídos e os que ingressam no sistema. Ela se deslocou para dentro deste último, entre uma minoria que, por sua condição social e moradia, tem acesso a um atendimento escolar público ou privado de melhor qualidade e a grande maioria que tem simplesmente acesso a uma vaga e nela permanece por vários anos.

Seguindo ainda o pensamento de Romanelli (2005, p. 66),

[...] estes últimos concluem ou abandonam a escola com uma formação que, do ponto de vista cognitivo, de domínio de conhecimento e habilidades de compreensão de idéias e valores está a séculos de distância das necessidades que a revolução tecnológica e o exercício da cidadania moderna estão apresentando à educação.

Isto posto, trata-se de enfrentar o problema da relação entre a realidade objetiva dos fatos e a sua expressão consciente nos agentes envolvidos nesses fatos, procurando encontrar alternativas para melhorar a produtividade da escola, tornando-a mais eficaz<sup>6</sup>, o que exige uma ressignificação do seu cotidiano, para que seja mais justo e minimize cada vez mais os problemas das camadas populares.

Necessário se faz, então, refletir as intenções educacionais entre o que está posto ao alcance da escola popular e o trabalho pedagógico que se define para atender às expectativas das crianças que dela fazem parte. O ponto de partida é compreender que a prática educativa não é autônoma, mas subordinada a uma teoria da sociedade, que lhe fornece os critérios de sua ação. Portanto, agir dentro da escola é, também, agir dentro da sociedade da qual ela faz parte.

Assim, se o “capital cultural” apontado por Bourdieu explica a seletividade e o fracasso da classe popular na sua origem, não se pode negar que, à luz de uma “autonomia aparente”, a taxa de insucesso pode ser minimizada nas mediações que se inter cruzam na dinâmica da escola.

Desse modo, as relações estabelecidas no cotidiano da escola devem acentuar as trocas interpessoais, de forma que o “estar com o outro” exija uma postura para além da atitude natural, o que implica uma ação consciente e intersubjetiva de tais trocas. Significa um "saber conviver", sempre mais próximo do "saber fazer", para que o ensino escolar seja socialmente distribuído, garantindo a permanência de todos que a ele têm acesso.

Desde o nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e uma grande parte do ser biológico, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada. Assim é impossível o homem se desenvolver sozinho, ou que isolado produza um ambiente humano. Com efeito, “a humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão inextrincavelmente entrelaçadas. O Homo sapiens é sempre e, na mesma medida, o homo socius” (BERGER e LUCKMAN, 1973, p.75).

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. A

---

<sup>6</sup> Para Mello, a eficácia da escola, entendida como qualidade do ensino remete, por sua vez, às questões de organização institucional e pedagógica da unidade escolar. Ver mais em MELLO, G. N. **Escolas eficazes**: um tema revisado. Brasília: MEC/SEF, 1994.

própria ordem social é um produto humano, ou mais precisamente, uma progressiva produção humana. É produzida pelo homem no curso de sua contínua exteriorização. Por esses motivos "se vê a que se reduziria o homem, se retirasse tudo quanto a sociedade lhe empresta: retornaria à condição animal"(DURKHEIM, 1978, p.46).

A sociedade é uma realidade objetiva e o homem é um produto social. Dessa relação, passa-se à interiorização da atividade, onde o mundo social objetivado é reintroduzido na consciência, no curso da socialização. Assim, estar em sociedade significa participar de sua dialética. O ponto inicial deste processo é a interiorização, como apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo, como dotado de sentido, ou seja, como manifestação de processos subjetivos de outro, que a mim se tornam significativos.

Dito de outro modo, "a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido" (BERGER e LUCKMAM, 1973, p 174). Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade.

A primeira socialização é entendida como primária, a qual o indivíduo experimenta na infância. A segunda, dita secundária, é qualquer processo subsequente experimentado pelo indivíduo em setores do mundo subjetivo, a partir do momento em que recebe outros conhecimentos sem ser aqueles interiorizados na família. Por isso, o indivíduo também vai confrontar os valores da sua socialização primária na escola, numa trama contraditória e dentro de um sistema institucionalizado e burocratizado que, de certo modo, lhe exige humanização.

Nesse sentido, as externalizações interativas e socialmente significativas vão constituir uma rotina social, cuja ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode ser aprendido e reproduzido pelo executante. Disto resulta que as ações se tornam habituais, conservam seu caráter plenamente significativo e se institucionalizam. A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais, devendo haver reciprocidade entre as tipificações institucionais e o caráter típico das ações e dos atores nas instituições.

Toda atividade humana está sujeita a hábitos, que são mediatizados pelos atores sociais. Portanto, é a mediação o elemento de reflexão crítica, podendo servir como

equilíbrio nos processos de acumulação do saber, principalmente, ao reproduzir idéias e valores que contribuem para neutralizar a reprodução das relações sociais. Há nesse caso, uma necessidade de se refletir criticamente sobre as concepções de mundo que estão norteando os rumos da nossa educação e de nossas escolas.

Assim, é a concepção de mundo estabelecida nas políticas educacionais, assimiladas e conduzidas na “mediação” do trabalho pedagógico da escola, reproduzindo ou transformando a ordem estabelecida, que vai influenciar, significativamente, no desenvolvimento do processo educativo, o que se evidencia nas deficiências quantitativas e qualitativas do ensino.

Ao compreendermos como Durkheim (1978) que a educação se efetiva pela transmissão de valores da geração adulta às gerações mais novas, está claro, que o mundo institucional transmitido pela maioria dos pais já tem o caráter de realidade histórica e objetiva. O processo de transmissão simplesmente reforça o sentido que os pais têm da realidade, em que o mundo experimentado, como realidade objetiva, tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo.

Assim, quando a criança se direciona para a escola, ela carrega consigo um conjunto de valores e crenças que compõem a sua realidade subjetivada, cujos elementos construídos e constituídos não podem ser negados. Portanto, se dentro da escola, com a emergência de contradições, ocorrem processos e fenômenos objetivos, deve-se admitir que os ideais de construção de um cidadão de pleno desenvolvimento, exigem uma prática intersubjetiva, "um saber conviver" fundamental para o fortalecimento de um ensino significativo, de ações coletivas, dialógicas e decisões compartilhadas.

Contudo, essa convicção não tem estado presente nas relações da escola, principalmente na sala de aula. Via de regra, o aluno fica submisso às “profecias autorealizáveis” dos professores. Ainda em nossos dias, estudos e pesquisas psico-sociais vêm demonstrando que o professor alimenta expectativas de fracasso diante de alunos, cuja classe social não corresponde àquela do seu modelo de aluno ideal. “Por causa dessas expectativas, o professor tenderia a se comportar com relação a esse aluno, de modo a confirmá-las e, portanto, induziria o seu fracasso na escola” (MELLO, 1982, p. 36)

De modo geral, essas evidências indicam que, quando o professor espera de seus alunos um bom desempenho, ele aumenta a probabilidade de que esse desempenho ocorra, do mesmo modo que quando o fracasso do aluno é por ele esperado, sua

probabilidade de concretização torna-se maior.

È assim, que Mello (1982, p. 38) complementa:

[...] as dificuldades reais de aprendizagem que observei nos alunos pobres me levavam a acreditar que, para evitar que eles fracassem, o professor precisava de algo mais que expectativas positivas. Precisava saber o que fazer, objetivamente, para ensinar a esses alunos. E isso acabava por me sugerir inclusive a possibilidade de inverter a relação, ou seja, se eles fossem capazes de planejar e realizar um trabalho didático-pedagógico eficiente para a aprendizagem dos alunos pobres, talvez mudassem as expectativas diante desses últimos.

Com essas referências, cabe-nos analisar melhor os resultados do fracasso escolar e encontrar trilhas que possibilitem a garantia da permanência daqueles que suplantaram a luta econômica e atravessaram o “funil da seletividade”. À luz dessa possibilidade, a prática pedagógica se opõe à interferência espontânea do ambiente na configuração do ser humano, por se constituir numa manipulação ou numa transformação intencional desse ambiente de interação. Assim:

A ação pedagógica se constitui, portanto, numa substituição das interações espontâneas por interações planejadas, produzidas intencionalmente, com a única finalidade de dar ao processo educacional rumos preestabelecidos. (XAVIER, 1992, p.14).

Necessário se faz, então, ir além da simples transmissão dos conhecimentos produzidos e socializados, para, na reflexão transformada e transformadora, vislumbrar possibilidades de superar a carência “funcional” e encontrar, na democracia participativa, a oportunidade de condições, como garantia do usufruto dos meios colocados ao alcance de todos.

Dessa forma, vislumbra-se a possibilidade do desenvolvimento da capacidade intelectual e de uma estrutura cognitiva que permitam ao indivíduo a discussão corajosa dos problemas de seu tempo, bem como a inserção crítica dessa problemática,

para suplantar a ordem de conservação social vigente e promover uma nova concepção de sociedade.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar pode possibilitar a construção de um processo pedagógico que contribua para a efetivação da democratização do ensino, pelo real acesso de todos aos conhecimentos que oportunizem habilidades na construção de princípios como cidadania, autonomia e participação, além dos direitos à diferença e valores de solidariedade e igualdade.

### 3 A REALIDADE EDUCACIONAL DO MARANHÃO E DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

Analisar a realidade educacional, no tempo presente, significa compreender a importância histórica da conjuntura global, e de suas implicações na evolução do ensino, para que se possa fazer um exame mais detalhado do acentuado desencontro entre os “valores proclamados” e a realidade instituída.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados pelas Legislações se direcionem para a “universalização” da escola, visando contemplar os interesses da sociedade como um todo, sua vigência sempre se direcionou (e se direciona) para uma educação escolar que favorece muito mais às camadas detentoras de privilégios.

Conforme pode ser comprovado historicamente, a realidade educacional perpassa um quadro de reprodução de uma ordem estabelecida, cujas determinações, “dissimuladamente”, contribuíram para uma escola dualista, dominante, e de exclusão da classe popular. Do mesmo modo, as políticas educacionais emanadas do poder público, embora proclamando oportunidades iguais, circunscritas num ideário de liberdade, respeito e tolerância, não possibilitam uma trajetória de mudança, ficando sempre marcadas por compromissos de legisladores a serviço da dominação.

É óbvio que não se pode afirmar uma linearidade lógica nas situações histórico-sociais, embora o caminho percorrido conduza a uma certa similitude nas etapas seqüenciadas. Na verdade, é no interior desse caminho que a educação escolar se inscreve, transversalizada por um “federalismo constitucional”. No contexto brasileiro, a questão do intervencionismo estatal não é recente, embora se proclame, na atualidade a descentralização administrativa e se coloque, na origem, a municipalização do ensino.

Em uma breve inserção nessa temática, cabe-nos apenas apontar que, nesse conjunto de vertentes que se inter cruzam e geram iniciativas de vários portes, sempre ficou aberto à União cuidar do desenvolvimento da educação em geral, sem um impacto eqüitativo e proporcional aos seus beneficiários.

Sob essa ótica, o “Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação”<sup>7</sup>, afirma que a parcela da União, nos gastos com educação, é inferior a um

---

<sup>7</sup> O Relatório em referência está analisado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Brasília, DF, v. 82, nº 200/201/202, p. 117 a 136, jan/dez 2001.

quinto do total. O Relatório aponta, também, que é constatada uma certa divisão de tarefas entre os níveis de governo, ficando a União com atuação prioritária no nível superior, os Estados no ensino médio, os Municípios na educação infantil e, juntamente com os Estados, no ensino fundamental. E sentencia:

Aliás, este é um fato que levanta uma certa preocupação, uma vez que, com o Fundef e a municipalização do ensino fundamental por ela induzida, associada à demanda pela educação infantil, está havendo uma progressiva sobrecarga sobre a esfera municipal que é a mais pobre de recursos. (RBEP, 2001, p. 118).

Depreende-se, a necessidade de um esforço da União para diminuir essa discrepância entre as unidades federativas, de forma a evitar ou minimizar as desigualdades regionais que se estabelecem. Some-se a isso as crises econômico-financeiras pelas quais passam os sistemas de ensino, restringindo suas capacidades gestacionais, bem como os impactos dos discursos pela educação de qualidade.

Cumpre-nos acrescentar, entretanto, que a gravidade apontada não se restringe à "bandeira da vinculação orçamentária constitucional", mas como esse orçamento vem sendo produzido e reproduzido. É assim que os resultados apresentados pelos sistemas de ensino, embora com alguns ganhos nos indicadores de produtividade, ainda exigem uma maior atenção governamental, posto que a sua leitura expressa um processo seletivo e excludente entre os alunos de baixa renda.

De modo semelhante, espera-se uma "revolução" no interior da escola, à luz do seu contexto histórico, inspirada numa ação pedagógica de compromisso, para que, superando a sua neutralidade, assuma o caráter intencional da educação na perspectiva das mudanças que se fazem necessária na nossa ordem social.

### **3.1 Indicadores educacionais do Maranhão**

O Maranhão, hoje, é formado por 217 municípios, dentre os quais se encontra a Capital São Luís. Sua conjuntura educacional não lhe possibilita experimentar melhores patamares, em relação às Regiões Nordeste, Sul e ao País, o que pode ser

observado nas tabelas seguintes. Em termos gerais, pode-se salientar uma melhoria nos indicadores escolares, embora o progresso incidente não tenha sido suficiente para reverter o quadro de pobreza existente.

Tomando-se o analfabetismo como referência principal, para a análise da realidade educacional maranhense, observa-se, ainda, a existência de altas taxas, embora venha apresentando um declínio temporal, passando de 35,2% em 92, para 22,9% em 2002. Contudo, estamos muito distante das taxas do Sul (6,7%), da região Nordeste (23,4%) e do País com um todo (11,8%), nesse mesmo período (Tabela 1).

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, segundo sexo - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 2002

Regiões e Unidade da Federação	Total		Total			
			Homens		Mulheres	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Brasil (1)	17,2	11,8	16,5	12,0	17,8	11,7
Nordeste	32,7	23,4	34,8	25,5	30,9	21,4
Sul	10,2	6,7	8,8	6,0	11,5	7,4
Maranhão	35,2	22,9	36,6	24,9	34,0	21,0

Fonte: PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/IBGE – 2000 e 2003.

(1) Excluindo a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais por sexo - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 2002

Regiões e Unidade da Federação	Total		Total			
			Homens		Mulheres	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Brasil	36,9	26,0	37,1	26,6	36,8	25,5
Nordeste	55,2	40,8	58,4	44,4	52,3	37,5
Sul	28,9	19,7	27,9	18,8	29,8	20,5
Maranhão	61,8	45,2	64,5	49,2	59,3	41,3

Fonte: PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/IBGE – 2000 e 2003.

(1) Excluindo a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

A situação agrava-se ainda mais quando o simples “ler e escrever” não supre as exigências do mercado capitalista, o que na sua demanda “funcional” eleva o percentual de exclusão. Considerando a taxa de analfabetismo funcional, no Maranhão, que chegou a

45,2%, em 2002, evidencia-se que, de cada 100 maranhenses, com 15 anos ou mais, 45 pessoas ainda não acompanhavam os códigos da modernidade (Tabela 2).

Embora reconhecendo um declínio temporal, as taxas atuais não sinalizam mudanças significativas. Isso mostra que, mesmo com os investimentos feitos no combate ao analfabetismo e a ampliação da rede educacional, este Estado ainda não se nivela aos indicadores das Regiões mais desenvolvidas e do País como um todo, o que confirma a consequência prática de manutenção de uma situação de interdependência entre o sistema educacional e o sistema político, econômico e social.

Como resposta às políticas afirmativas de gênero, suscitadas nas últimas décadas, as tabelas apresentadas evidenciam, ainda, uma situação privilegiada para as mulheres, em relação aos homens. Assim, os números indicam que, em 92, existiam 36,6% de homens analfabetos, para apenas 34,0% mulheres. Em 2002, essa proporcionalidade privilegia ainda mais as mulheres, ficando a sua taxa em 21,0%, inferior ao total do Estado e do Nordeste. Esses números incidem também na redução da taxa de analfabetismo funcional.

Em relação à taxa de escolarização, a tabela 3 mostra que na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental (7 a 14 anos) essa taxa é a mais elevada, crescendo de 77,8%, em 92, para 95,2%, em 2002, evidenciando o esforço das políticas públicas do Estado. Nesse sentido, pode-se deduzir que esses resultados começam a potencializar os “Programas finalísticos”, como “Toda Criança na Escola” ou “Escola de Qualidade para todos”.

Tabela 3 - Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos, por grupos de idade - Brasil, Nordeste e Maranhão – 1992, 2002

Regiões e Unidade da Federação	Idade Total									
	5 a 6		7 a 14		15 a 17		18 a 19		20 a 24	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Brasil (1)	53,9	77,2	86,6	96,9	59,7	81,5	36,1	55,9	16,9	33,9
Nordeste	56,7	80,4	79,7	95,8	56,3	79,9	35,3	56,8	16,5	37,0
Maranhão	56,5	78,0	77,8	95,2	51,0	77,4	29,6	46,1	8,9	36,2

Fonte: PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/IBGE – 2000 e 2003.

(1) Excluindo a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Ainda que se associe os dados anteriores ao rendimento familiar, segundo ainda dados do PNAD, para 2002, a taxa de escolarização, na faixa de 7 a 14 anos, permaneceu praticamente inalterada. No caso do Maranhão, essa taxa atingiu 94,5%, no 1º quinto e 96,0%, no 5º quinto de rendimento. Contudo, a média de anos de estudo da população não corresponde às elevações da escolarização, haja vista que os dados da tabela 4 apontam uma permanência na faixa etária de 7 a 10 não superior a um ano de estudo, enquanto a faixa etária de 11 a 14 não ultrapassa três anos. Essa situação torna-se preocupante, pois, comparando-se esses dados com as regiões Nordeste, Sul e o País, o nosso Estado levaria algumas décadas para acompanhá-los.

Tabela 4 - Média de anos de estudo da população de 7 anos ou mais, por grupos de idade - Brasil, Nordeste, Sul e Maranhão – 1992, 2002

Regiões e Unidade da Federação	Idade (%)											
	7 a 10		11 a 14		15 a 17		17 a 19		20 a 24		25 e mais	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Brasil	0,5	1,3	3,2	4,3	5,0	6,7	5,9	7,9	6,3	8,2	5,0	6,1
Nordeste	0,3	1,1	2,2	3,6	3,8	5,5	4,5	6,4	5,0	6,7	3,5	4,6
Sul	0,6	1,5	4,1	5,0	5,8	7,5	6,6	8,8	6,9	8,9	5,3	6,5
Maranhão	0,2	1,0	2,0	3,3	3,7	5,1	4,2	6,2	4,3	6,3	2,9	4,2

Fonte: PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/IBGE – 2000 e 2003.

(1) Excluindo a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Em relação ao número de alunos matriculados, os dados do Censo Escolar apontam um certo declínio nas matrículas da escola maranhense, no ano de 2004. Segundo o referido Censo, na faixa etária dos 7 aos 14 anos (Ensino Fundamental) foram inscritos 1.562.374 alunos, número um pouco inferior aos 1.624.661, atendidos no ano de 2000 (Tabela 5).

Os números, portanto, não confirmam a preocupação governamental em definir políticas impactantes, capazes de reverter o agravante quadro de “marginalização escolar” a que está submetida a população. Segundo Raposo, se, de um lado, constata-se a garantia do acesso, no Ensino Fundamental, ao oportunizar um alcance da escola a quase toda a população de 7 a 14 anos, de outro, não tem apresentado resultados que sinalizem a garantia de maior permanência dessa população, na escola, principalmente, àquela pertencente a camadas menos privilegiadas.

Conforme os estudos da referida autora:

[...] para que se tenha melhor compreensão do problema do Estado do Maranhão informa-se que a atual taxa de produtividade do Ensino Fundamental é de 16,3%, significando que, de cada 1000 alunos que ingressaram nesse Ensino em 1996, apenas 163 conseguiram alcançar a 8ª série em 2002. (RAPOSO, 2004, p. 14).

De outro modo, enquanto o número de matrículas, na rede do Estado, caiu de 411.063 em 2000, para 307.104 em 2004, a rede municipal, nesse mesmo período, subiu de 1.130.921, para 1.166.029, representando 35.108 novas matrículas. Justifica-se esse aumento pela transferência do Ensino Fundamental da rede estadual, para a rede municipal, e da absorção de alunos de escolas comunitárias, podendo ainda se expandir na medida em que for sendo concluído o processo de transferência das redes, além da introdução do ciclo de aprendizagem de nove anos, onde serão incluídos alunos de 6 anos de idade.

Tabela 5 - Matrícula inicial do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - Maranhão – 2000 – 2004

Ano	Situação	Dependência Administrativa				
		Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
2000	Rural	48	37.294	613.730	7.967	
	Urbana	947	373.769	517.191	73.715	
	<b>Total</b>	<b>995</b>	<b>411.063</b>	<b>1.130.921</b>	<b>81.682</b>	<b>1.624.661</b>
2001	Rural	88	36.337	607.124	7.255	
	Urbana	940	362.205	523.987	70.987	
	<b>Total</b>	<b>1.028</b>	<b>398.542</b>	1.131.111	<b>78.242</b>	<b>1.608.923</b>
2002	Rural	78	27.345	618.192	9.241	
	Urbana	890	340.889	540.309	72.914	
	<b>Total</b>	<b>968</b>	<b>368.234</b>	<b>1.158.501</b>	<b>82.155</b>	<b>1.609.858</b>
2003	Rural	108	28.547	632.099	11.489	
	Urbana	981	312.761	540.380	77.905	
	<b>Total</b>	<b>1.089</b>	<b>341.308</b>	<b>1.172,479</b>	<b>89.394</b>	<b>1.604.270</b>
2004	Rural	130	28.101	616.072	9.543	
	Urbana	1.007	279.003	549.957	78.561	
	<b>Total</b>	<b>1.137</b>	<b>307.104</b>	<b>1.166.029</b>	<b>88.104</b>	<b>1.562.374</b>

Fonte: Censo Escolar/SINEST/GDH-INEP/MEC

As escolas da rede privada apresentam grande variação, no que se refere as suas condições gerais, sendo que, normalmente, as que cobram maiores mensalidades apresentam melhor estrutura. Entre as escolas privadas, vale observar o fenômeno da expansão das escolas comunitárias, embora funcionando precariamente.

Ainda na Tabela 5 podemos observar que as zonas urbana e rural diferenciam-se por dependências administrativas. Assim, enquanto a rede estadual concentra um maior número de matriculados na zona urbana, absorvendo em torno de 90,0% da clientela, a matrícula na rede municipal apresenta uma ligeira concentração na zona rural, chegando a mais de 50,0%. Um dos principais motivos para essa diferença é o de que as áreas rurais municipais cedem espaços, e até desaparecem, para o acelerado processo de expansão urbana, principalmente, nas sedes dos diferentes Municípios.

Em relação ao desempenho escolar (Tabela 6), as taxas, no ensino fundamental, confirmam as preocupações sinalizadas. No caso da aprovação, no ano de 2003, por dependência administrativa, os números indicam 83,5%, para a rede de ensino do Estado, e 73,5%, para a rede de ensino do Município. Contudo, os dados não apresentam grandes oscilações, ao longo do período apresentado. Como já é de nosso conhecimento, as escolas privadas apresentam um quadro de melhor produtividade.

Tabela 6 - Taxa de desempenho escolar do Ensino Fundamental, por dependência administrativa - Maranhão - 2000 - 2003

Depend. Administ.	Aprovação				Reprovação				Abandono				Distorção Idade/Série			
	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003
Federal	83,5	86,1	88,3	91,3	15,7	13,2	10,8	8,2	0,8	0,7	0,9	0,5	14,4	15,4	15,4	13,4
Estadual	79,3	81,6	82,5	83,5	11,6	10,3	9,8	8,7	9,1	8,2	7,7	7,8	53,7	47,8	47,8	42,0
Municipal	69,7	73,0	74,3	73,5	15,1	13,9	14,0	14,3	15,2	13,1	11,7	12,2	68,8	61,7	61,7	57,5
Privada	92,3	93,5	93,9	93,3	4,9	4,3	4,2	3,6	2,8	2,2	2,5	3,1	19,2	16,5	16,5	16,2
<b>Total</b>	<b>73,3</b>	<b>76,0</b>	<b>77,1</b>	<b>76,8</b>	<b>13,7</b>	<b>12,6</b>	<b>12,6</b>	<b>12,5</b>	<b>13,0</b>	<b>11,4</b>	<b>10,3</b>	<b>10,7</b>	<b>62,3</b>	<b>59,6</b>	<b>56,2</b>	<b>51,9</b>

Fonte: Censo Escolar/SINEST/GDH - INEP/MEC

Por outro lado, os indicadores de reprovação apresentam algumas alterações negativas, nas diferentes esferas públicas, com um ligeiro declínio, entre 2000 e 2003. Ainda assim, as escolas da rede municipal apresentam uma maior taxa, em relação às demais redes, saindo de 15,1 %, em 2000, para 14,3%, em 2003. A sua vez, as escolas da

rede estadual ficaram com taxas mais baixas, passando de 11,6%, em 2000, para 8,7%, em 2003.

Em relação à taxa de abandono, os números ainda se apresentam elevados nas escolas do Estado e do Município. Referidos números passam de 15,2%, em 2000, para 12,2%, em 2003, na rede municipal e de 9,1%, para 7,8%, nesse mesmo período, na rede estadual. Apesar do declínio observado, os números apresentados causam um certo descompasso nos discursos de melhoria da qualidade das escolas públicas, agravados ainda mais com o “afastamento dos mais pobres” do processo de inclusão escolar. Raposo (2004, p. 14) acentua ainda que:

Relacionando-se a exclusão social com a escolar, observa-se que, quando a garantia do acesso à escola se torna efetiva, mecanismos de exclusão se inserem nessa instituição, atingindo os que lá se encontram e responsabilizando-os pelo seu insucesso, num cenário neutro e técnico.

Da análise dos indicadores, pode-se depreender pela necessidade de um maior gerenciamento nas políticas educativas, bem como de uma atuação mais ampla e coletiva nos sistemas de ensino, com intenções mais diretivas e julgamentos desprovidos de “relativismos” e “preconceitos” para uma maior taxa de sucesso daqueles que ultrapassaram as barreiras da seletividade.

A situação negativa se confirma com os dados sobre a distorção idade/série. Comparativamente à média do País e da Região Sul, o Estado do Maranhão ainda não apresenta uma situação sequer razoável, pois 51,9% se encontram em disfunção.

Os dados evidenciados nos remetem às análises iniciais sobre função social da escola, para refletir um melhor direcionamento nas suas ações, como necessidade para a garantia de permanência dos alunos das camadas populares. À luz desse raciocínio ainda podemos afirmar que a estrutura escolar não sofreu mudanças significativas, de modo a assegurar qualitativamente o ensino transformados para esses alunos, principalmente, na escolas pública.

A habilitação docente, por dependência administrativa e área de atuação, pode ser visualizada na tabela 7, na qual são contabilizados os professores habilitados e não

habilitados. Assim, em 2002, o total de docentes era 65.620, que quase não teve alteração em 2004, quando esse total chegou apenas a 65.699.

Por nível de ensino, o número de docentes de 1ª a 4ª série, em 2002, era de 37.859, enquanto os de 5ª a 8ª somavam 27.771. Em 2004, o quadro apresenta ligeiras diferenças. Embora praticamente não se altere no total de professores, entre os anos analisados, apresenta uma queda de 7,3%, no número de professores de 1ª a 4ª série e um aumento de 11,1 %, no número de profissionais com atuação de 5ª a 8ª série.

Tabela 7 - Habilitação docente por dependência administrativa e nível de atuação - Maranhão – 2002, 2004

Dep. Administ.	Nível de atuação docente											
	Ensino Fundamental											
	2002						2004					
	1ª a 4ª			5ª a 8ª			1ª a 4ª			5ª a 8ª		
	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total
Federal	22	-	22	41	5	46	21	-	21	36	-	36
Estadual	4.090	506	4.596	2.947	6.560	9.507	3.384	268	3.652	9.261	28	9.289
Municipal	26.123	4.610	30.733	2.510	13.181	15.691	26.316	2.368	28.684	17.914	774	18.688
Privada	2.280	228	2.508	2.158	369	2.527	2.587	166	2.753	2.235	341	2.576
<b>Total</b>	<b>32.515</b>	<b>5.344</b>	<b>37.859</b>	<b>7.656</b>	<b>20.115</b>	<b>27.771</b>	<b>32.323</b>	<b>2.787</b>	<b>35.110</b>	<b>29.446</b>	<b>1.143</b>	<b>30.589</b>

Fonte: Censo Escolar – SINESP/GDH

Por rede de ensino, em relação ao ano de 2004, o quadro mostra um número total de professores de 65.699, entre habilitados e não habilitados, com exercício profissional de 1ª a 8ª série. Desse total, 72,1% encontram-se no ensino da rede municipal, contra apenas 19,7 % da rede estadual, ficando o restante distribuído entre a rede privada (8,1%) e a federal (0,1%). Destaque-se, também, a redução no número de professores não habilitados, principalmente, de 5ª a 8ª série, cujo quantitativo cai de 20.115 em 2002, para 1.143, em 2004, atentando-se para o fato de que a matrícula cai consideravelmente nessa etapa do Ensino Fundamental.

Os dados em análise nos permitem deduzir a valorização do magistério, no âmbito de sua formação acadêmica, como um dos principais objetivos da política educacional do Estado, acrescida das exigências da legislação, que tornam obrigatória a formação do profissional da educação. Assim, no texto da Lei nº 9.394/96, no seu Art. 67, Título VI, encontramos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Admite-se, entretanto, que a elevação no campo cognitivo, não tem sido suficiente para superar as dificuldades no trato da escola pública. O que se tem observado na dinâmica das escolas é, muito mais, reclames de ordens trabalhistas, do que um efetivo compromisso com as propostas pedagógicas preconizadas. De fato, a reclamação por melhores condições salariais vem superando a preocupação com a qualidade do trabalho realizado, causando, assim, uma desproporcionalidade entre o ensino que se produz, e a aprendizagem que dele se espera.

Não estamos aqui fazendo uma apologia à desvalorização profissional, nem retornando aos tempos do professor “leigo”, haja vista que professores despreparados ou com uma elevada jornada de trabalho não vão promover grandes avanços, no processo ensino aprendizagem. O que se pretende refletir, nestas linhas, é o resultado encontrado na produtividade das escolas, para admitir que nem sempre as posições teóricas assumidas correspondem às práticas realizadas. Na verdade, o que se tem observado é que, algumas vezes, muitos docentes, mesmo proclamando posições progressistas, não as concretizam na sua práxis.

Na avaliação geral das redes de ensino público, o relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB aponta que, nos últimos anos, tem havido uma importante elevação nos índices de desempenho em leitura e raciocínio dos estudantes, no nível do Ensino Fundamental.

Nos critérios definidos por aquele Sistema de Avaliação, após 8 anos de escolarização, o patamar mínimo para um aluno de 8ª série é de 300 pontos na escala de

proficiência, resultado que assegura a esse aluno o desenvolvimento de requisitos mínimos para um ingresso e uma trajetória bem sucedida no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o Nordeste cresceu de 146,9 para 152,3 e o Maranhão cresceu 1,7 pontos na escala de proficiência adotada, passando de 146,7 para 148,4. A problemática acirra-se quando destacamos o desempenho por rede. O desempenho das redes municipais de ensino é bem inferior às demais redes, o que é preocupante, pois detêm a grande maioria de matrícula dos alunos no Ensino Fundamental. Há, entretanto, expectativas de melhorias desse quadro considerando as políticas implementadas, entre os anos de 2003 e 2004 (Tabela 8).

Tabela 8 - Percentual de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, por nível de proficiência, rede e disciplina – Maranhão – 2001

Nível	1ª a 4ª						5ª a 8ª					
	Português			Matemática			Português			Matemática		
	Total	Estad. Reg.	Munic.	Total	Estad. Reg.	Munic.	Total	Estad. Reg.	Munic.	Total	Estad. Reg.	Munic.
(<)1	38,8	30,6	41,1	22,0	16,4	23,6	0,9	0,9	0,8	0,0	0,0	0,0
1	22,2	21,2	22,7	20,7	17,4	21,8	5,3	4,9	5,5	4,2	3,5	5,2
2	18,2	20,6	17,5	19,6	19,7	19,8	7,9	6,7	8,7	14,9	12,9	17,7
3	12,4	15,5	11,5	16,2	18,0	15,8	12,8	10,8	15,3	21,8	19,7	24,5
4	7,8	10,9	6,6	18,0	22,6	16,6	43,4	43,0	44,6	35,3	37,1	32,8
5	0,6	0,9	0,4	3,2	5,3	2,2	25,1	28,1	21,9	17,3	19,3	14,9
6	-	-	-	0,2	0,4	0,1	4,3	5,1	3,0	5,5	6,3	4,1
7	-	-	-	-	-	-	0,1	0,2	0,1	0,7	1,0	0,3
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	0,3	0,3

Fonte: Avaliação SAEB-2001

O cenário, no geral, para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série é de estabilidade nas diferentes redes, principalmente na disciplina matemática, cujos indicadores reduzem-se à quase metade dos níveis obtidos na disciplina português. A tabela 8 confirma que a concentração maior vai acontecer nos níveis 3 e 4, ou seja, entre 200 e 250 pontos, na escala de proficiência, bem próximo da expectativa do SAEB.

Conforme relatório da GDH, o percentual de desempenho dos alunos, por rede, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no ano de 2001, permite destacar um desempenho inferior para a rede municipal, em relação à rede estadual. Assim, na escala de proficiência, para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, em língua portuguesa, há um maior número de alunos da rede municipal (41,1%) abaixo do nível 1, proporcionando uma relação onde, de cada dez alunos, dessa rede, cerca de quatro estão abaixo do limite de 125 pontos.

A gravidade se amplia ainda mais quando adicionamos àquele nível (abaixo de 1), o nível 1 da escala de proficiência. Nesse sentido, o número, no seu total, é acrescido de mais 22,7% e soma 63,8%. Se considerarmos que o teste aplicado mede apenas habilidades de leitura, vamos encontrar alunos na 4ª série que, na sua maioria, lêem de forma precária ou não sabem ler.

Em Matemática, de 1ª a 4ª série, a situação ficou um pouco melhor, embora a rede municipal continue apresentando um maior índice de alunos abaixo do nível 1, com cerca de 23,6%, que, acrescido do desempenho dos alunos no nível 1, somam 45,4%. Esse resultado sinaliza que os alunos têm muita dificuldade em realizar as operações fundamentais, ficando aquém do desempenho adequado para esta fase.

Assim, esses indicadores não nos permitem apresentar um quadro de desempenho satisfatório, na rede pública, pois os resultados se tornam muito tímidos, em relação ao proclame de políticas capazes de reverter às condições em que se encontram os sistemas de ensino. Contudo, na Capital, há insistência na “fala governamental” em definir “ações estratégicas” para apoio e incentivo às escolas públicas, além da existência de Universidades Públicas e Particulares e da proliferação de Cursos de Ensino Superior direcionados para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nessas escolas.

De outro modo, os dados apresentados nos possibilitam confirmar que, na evolução da escolarização, o acesso já não é o principal problema a ser enfrentado, mas que a sua baixa produtividade não favorece a permanência dos alunos, nas diferentes redes de ensino. Isto nos leva a concordar com Raposo (2004), para quem “a gravidade desse problema já não permite improvisos, dispersão e voluntarismos, mas unidade de objetivos para a sua solução”, o que exige ações articuladas entre os poderes constituídos.

### **3.2 Indicadores educacionais do Município de São Luís**

O Município de São Luís, capital do Estado do Maranhão possui uma área de 905 Km<sup>2</sup>, com uma população de 870.028 habitantes. Ainda que o Município conte com um PIB equivalente a 3,63 bilhões, o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é

baixo, em relação a outros Estados da Federação, chegando a atingir apenas 778 pontos, o que o coloca em 1.112º lugar, entre os Municípios de maior desenvolvimento.

No âmbito de sua realidade educacional, o Município conta com 1.328 salas de aulas, sendo 1.008 permanentes e 320 provisórias, distribuídas em 150 Unidades de Ensino, das quais 81 são escolas do Ensino Fundamental e o restante, de Educação Infantil. Disso resulta uma taxa de analfabetismo considerada baixa (6,9%), quando comparada à do Estado e das outras capitais, embora ainda conviva com um significativo número de analfabetos funcionais.

Quanto ao número de matrículas, a tabela nº 9 nos mostra que o atendimento à demanda escolar, no Ensino Fundamental, vem apresentando um ligeiro crescimento. Entre 2000 e 2004, os números sinalizam uma incorporação de 4.419 novas matrículas, subindo de 150.188 para 154.607, o que corresponde a um acréscimo de 2,9%. Por dependência administrativa, o Estado e o Município absorvem um maior contingente estudantil, chegando a totalizar 70,7 %, no conjunto, ficando o restante distribuído entre as redes de ensino federais e particulares.

Tabela 9 - Matrícula inicial do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e situação - São Luis/Maranhão – 2000- 2004

Ano	Situação	Dependência Administrativa				
		Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
2000	Rural	-	4.393	10.977	2.109	
	Urbana	794	59.616	36.442	35.858	
	<b>Total</b>	<b>794</b>	<b>64.009</b>	<b>47.419</b>	<b>37.967</b>	<b>150.188</b>
2001	Rural		4.731	11.187	1.615	
	Urbana	807	58.213	34.082	36.518	
	<b>Total</b>	<b>807</b>	<b>62.944</b>	<b>45.269</b>	<b>38.133</b>	<b>147.453</b>
2002	Rural	-	4.702	12.303	1.661	
	Urbana	765	56.840	35.941	37.979	
	<b>Total</b>	<b>765</b>	<b>61.542</b>	<b>48.244</b>	<b>39.640</b>	<b>150.191</b>
2003	Rural	-	4.126	12.858	2.238	
	Urbana	836	55.386	35.180	42.039	
	<b>Total</b>	<b>836</b>	<b>59.512</b>	<b>48.038</b>	<b>44.277</b>	<b>152.683</b>
2004	Rural	-	3.848	12.463	2.590	
	Urbana	862	52.954	40.068	41.822	
	<b>Total</b>	<b>862</b>	<b>56.802</b>	<b>52.531</b>	<b>44.412</b>	<b>154.607</b>

Fonte: Censo Escolar/SINEST/GDH-INEP/MEC

No período em análise, enquanto a rede municipal de ensino cresceu, em número absoluto, no quantitativo de suas matrículas, acolhendo mais 5.112 novos alunos, ou seja, 10,8%, a rede estadual teve o número de suas matrículas subtraídas em 7.207, representando 11,2%. O crescimento no número de matrículas na rede municipal pode ser justificado pelo processo de transferência do Ensino Fundamental da rede estadual, para municipal, bem como pela absorção de Escolas Comunitárias, principalmente, aquelas situadas no Pólo Rural, como já foi dito.

Convém destacar que, nesse processo de absorção, as referidas Escolas são integradas às Unidades de Ensino da rede municipal, como Anexos. Desse modo, as Unidades de Ensino absorvedoras utilizam a sua estrutura funcional para o gerenciamento das Escolas anexadas.

Quanto a sua localização, as escolas continuam sendo consideradas como urbana e rural, terminologia acompanhada neste estudo, no qual são analisadas as escolas nos pólos do mesmo nome. Aliás, o sistema de ensino do Município mantém a nomenclatura e, na sua supervisão, dispõe de um núcleo rural, para atender as necessidades e atividades dele advindas.

Cabe refletir que as escolas consideradas do núcleo rural, em geral, não assumem essa “feição”, posto que tais áreas deveriam ser identificadas pelas características de sua população e pela forma de produção praticada, sempre mais próxima do tipo agrícola. Acontece que a proximidade dessas áreas com o centro da cidade, a exigência comercial, para mudança na organização da produção e a inexistência de áreas para cultivos, fortemente absorvidas no processo de urbanização, combinam-se nas metas de modernização da Capital, para desarticular e deslegitimar a posse e uso da terra pelo rurícola.

Assim, desprovidos de suas áreas e destituídos das mínimas condições financeiras, o homem que deveria ser entendido como rural, agora simplesmente se coloca na sombra da industrialização e perde a sua identidade. No caso de São Luís, as escolas rurais, longe das escolas de campo, apenas se localizam em áreas um dia conhecidas como “áreas de produção agrícola”, situadas à margem da BR-135, que liga São Luís a Teresina, ou em bairros mais distantes do Centro. Numericamente, conforme os dados da tabela 9, não supera a 10,0% dos alunos da rede estadual, e 25,0 % do total da rede municipal, chegando em 2004, respectivamente, a 3.848 e 12.463 do total.

No que tange ao desempenho do Ensino Fundamental, os dados do Censo Escolar, no período 2000 a 2003, mostram uma inversão nos resultados entre as redes estadual e municipal (Tabela 10). Enquanto na primeira (estadual) as taxas de aprovação, ao longo dos anos, diminuem, na segunda (municipal) essas mesmas taxas tendem a crescer, refletindo, conseqüentemente, nas taxas de reprovação e abandono, das redes de ensino estudadas.

Tabela 10 - Taxa de desempenho escolar do Ensino Fundamental, por dependência administrativa – São Luís/Maranhão – 2000 - 2003

Dep. Administrat.	Aprovação				Reprovação				Abandono				Distorção Idade/Série			
	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003	2000	2001	2002	2003
Federal	82,6	86,1	87,5	73,1	18,5	13,2	11,7	20,3	0,9	0,8	0,8	6,6	14,9	12,2	15,8	13,6
Estadual	80,6	80,3	81,7	67,1	10,9	9,9	8,9	20,7	8,5	9,7	9,4	12,2	45,9	44,7	42,0	35,0
Municipal	72,3	74,6	76,1	78,0	13,0	12,2	11,2	8,9	14,7	13,1	12,6	13,0	51,4	51,1	46,8	40,9
Privada	93,2	93,9	93,9	89,5	4,3	4,3	3,8	15,7	2,3	1,8	2,4	14,7	14,0	13,0	14,0	15,0
<b>Total</b>	<b>80,8</b>	<b>81,4</b>	<b>82,5</b>	<b>70,8</b>	<b>4,5</b>	<b>9,5</b>	<b>8,6</b>	<b>14,7</b>	<b>9,2</b>	<b>9,1</b>	<b>8,9</b>	<b>14,5</b>	<b>40,8</b>	<b>39,8</b>	<b>37,3</b>	<b>32,0</b>

Fonte: Censo Escolar/SINEST/GDH – INEP/MEC

Assim, nas séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) desse nível de ensino, nas duas redes, os dados apresentam ganhos mais significativos nas taxas de desempenho escolar. Via de regra, o ganho valorativo, principalmente econômico, do lado docente e a preocupação com a formação continuada desses docentes, especificamente na rede municipal, provavelmente, viabilizam esses resultados.

As taxas de desempenho para a aprovação, nas escolas do Estado, caem de 80,6%, em 2000, para 67,1 %, em 2003, enquanto, nesse mesmo período, as escolas do Município crescem o número de aprovados de 72,3 % para 78,0 %. Quanto às taxas de reprovação escolar, as escolas do Município também apresentam melhores resultados, diminuindo suas taxas de 13,0 %, para 8,9%, enquanto a rede estadual teve seus resultados elevados de 10,9 %, para 20,7%.

As taxas de abandono escolar ainda podem ser consideradas elevadas, além de apresentarem um surpreendente crescimento, no período analisado, em todas as redes. Assim, na rede de ensino estadual essa taxa sobe de 8,5% para 12,2%, enquanto na rede municipal, apesar de se manter, praticamente, estabilizada, passa de 14,7%, para 13,0%, depois de atingir 12,6%, em 2002.

Os dados apresentados para o abandono escolar causam surpresa maior, considerando-se a “grande propaganda” de melhores atrativos para a permanência do aluno nas escolas, aguçada, nas diferentes redes, pelo oferecimento da “educação compensatória”, através de programas médico-odontológicos, de merenda escolar e bolsa escola. Entretanto, cabe destacar a existência de um constante deslocamento das famílias de baixa renda em busca de sobrevivência, o que vem contribuindo, também, para a saída da criança da escola e sua peregrinação de periferia em periferia.

Para a função docente, a Tabela 11 não evidencia grandes alterações, na Capital, nos últimos anos. De 2002 para 2004, numa variação muito pequena, os números saltaram de 8.119 para 8.363, representando uma elevação não superior a 3,0 %.

Tabela 11 - Habilitação docente do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e nível de atuação – São Luís/Maranhão – 2002, 2004

Dep. Administ.	Nível de atuação docente											
	Ensino Fundamental											
	2002						2004					
	1ª a 4ª			5ª a 8ª			1ª a 4ª			5ª a 8ª		
	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total	Hab.	Não Hab.	Total
Federal	18	-	18	36	-	36	15	-	15	28	-	28
Estadual	971	60	1.031	1.915	114	2.029	1.021	10	1.031	1.749	27	1.776
Municipal	1.132	22	1.154	1.208	109	1.317	1.177	10	1.187	1.549	15	1.564
Privada	1.147	102	1.249	1.052	233	1.285	1.369	77	1.446	1.072	246	1.318
<b>Total</b>	<b>3.268</b>	<b>184</b>	<b>3.452</b>	<b>4.211</b>	<b>456</b>	<b>4.667</b>	<b>3.582</b>	<b>97</b>	<b>3.677</b>	<b>4.398</b>	<b>288</b>	<b>4.686</b>

Fonte: Censo Escolar – SINESP/GDH

Um outro dado interessante que pode ser visualizado é o pequeno número de profissionais não habilitados. O total de 640, em 2002, reduziu-se para quase a metade em 2004, ficando em 385 docentes, correspondendo a 60,1%, o que confirma a preocupação governamental, inspirada na exigência da legislação, em atender o princípio da valorização profissional. Conforme anteriormente apresentado, a Lei nº 9.394/96, em seu Art. 67, prescreve a formação profissional e enfatiza a obrigatoriedade da habilitação nas “Disposições Transitórias”. Assim estabelece:

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da data da publicação desta Lei.

§ 1º - [...]

§ 3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância; [...]

§ 4º. Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Contudo, pode-se assegurar uma justaposição no quantitativo desses profissionais, por rede de ensino, haja vista que um número significativo deles encontra-se exercendo suas atividades em várias escolas. Isto posto, depreende-se a preocupação com a fixação do professor em uma única escola e a dificuldade das escolas em conviver com um profissional a serviço dessas redes, comprometendo, também, a implantação de propostas pedagógicas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem subjacente.

Diante de tal situação, com profissionais absorvidos por turnos diferentes e em escolas diferentes, a construção coletiva se atrela às dificuldades de espaço-tempo desses profissionais, contraria dispositivos constitucionais, limita as metas perseguidas e compromete o processo de construção da comunidade escolar.

Na inspiração da Lei 9.394/96, em seu Art.13, encontra-se a incumbência dos docentes, que devem estar envolvidos integralmente às tarefas da escola, participando da elaboração da proposta pedagógica e zelando pela aprendizagem dos alunos. Assim, se expressa a Lei:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – (...)

V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Portanto, é no desempenho dos profissionais que as redes de ensino têm enfrentado os maiores embates participativos. Já deixamos claro, em capítulos anteriores, que a conjuntura escolar não pode ser analisada fora do contexto social, o que não nos permite reduzir a gravidade dos problemas por ela enfrentados na simples “presença docente”. Contudo, a não permanência do docente, em tempo integral, nas escolas das diferentes redes de ensino tem contribuído para a melhoria das taxas de desempenho e criado dificuldades para a construção da comunidade escolar, principalmente, nas escolas públicas.

#### 4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS

É nossa pretensão, neste campo, refletir sobre as concepções de projeto pedagógico, bem como da necessidade de construção da proposta curricular nas escolas públicas, como elementos inseridos no trabalho coletivo da comunidade escolar. Nessa perspectiva, pretende-se também identificar e analisar a essência do projeto educativo construído e constituído, nas diferentes redes de ensino, concentrando-nos na rede municipal.

Toda escola deve desenvolver uma proposta educativa<sup>8</sup>, haja vista que a falta deste instrumento contribui para a ampliação da seletividade reinante. Resulta, então, de grande importância que cada escola, na sua realidade, construa a sua proposta pedagógica, como elemento norteador da organização do trabalho escolar.

Nosso estudo direciona-se, também, para apreender, na prática das escolas, a presença ou não de meios e modos capazes de fortalecer as relações democráticas, no intuito da “desconstrução” de uma ordem seletiva, para reconstruir uma escola com direito de permanência a todos.

Parte-se do pressuposto que as concepções de “contra-hegemonia” e “cidadania participante” devem estar ao alcance da comunidade escolar e que a gestão da escola, na sua “autonomia aparente”, pode refletir intenções e ações, cuja concreticidade, à luz da competência política<sup>9</sup> do seu coletivo, possibilita a construção de referências pedagógicas e práticas escolares na direção de uma nova ordem social.

Disto resulta uma atitude desafiadora e coerente com as exigências estabelecidas para a educação, alicerçada em políticas educativas inovadoras capazes de redimensionar o ensino, uma vez que estabelecem diretrizes para nortear a prática pedagógica e fomentar um novo aprendizado nos seus atores.

A nosso ver, construindo sua própria identidade e partilhando seus saberes e poderes, a escola define trilhas eficientes para neutralizar a lógica perversa do Estado capitalista. Assim, a autonomia, ainda que relativa, e a descentralização administrativa

---

<sup>8</sup> Neste estudo, os termos proposta educativa, proposta pedagógica, projeto educativo e projeto pedagógico, são considerados semelhantes. A nova LDB utiliza nos art. 12 e 13 a expressão proposta pedagógica e no 14, projeto pedagógico.

<sup>9</sup> Sobre Competência política ver mais em SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2.ed., São Paulo:Cortez,1994.

possibilitam novos rumos para a gestão da escola pública, onde a participação efetiva e intensa de todos os seus atores oportuniza a construção de uma escola cidadã, na direção de favorecer aos anseios da comunidade participante.

Apontar uma comunidade participante é antever-lhe os mecanismos para essa participação. Concordando com Veiga, “é preciso desencadear um movimento no sentido de organizar o trabalho pedagógico com base na concepção de planejamento participativo e emancipativo” (1998, p. 124). Exige-se um compartilhamento democrático da comunidade escolar, com o envolvimento político de todos que a compõem, para facilitar o encaminhamento de propostas coletivas.

Nesse sentido, se faz necessário que o planejamento de todas as ações seja de forma coletiva e democrática, dando a todos que estão direta ou indiretamente ligados, a oportunidade de participarem da elaboração da proposta pedagógica da escola. Vasconcellos dá grande ênfase ao planejamento coletivo afirmando que “cabe ao planejamento a oportunidade de repensar todo o fazer escolar, como um caminho de formação dos educadores e dos educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação.” (1995, p. 92).

Desse modo, o projeto político pedagógico passa a ser um instrumento obrigatório, para que a comunidade escolar possa se organizar e construir, diante de suas referências e preferências, um instrumento impulsionador de atitudes democráticas, comunicativas e compartilhadas.

#### **4.1 Projeto pedagógico**

Conforme anteriormente apresentado, a escola não é um espaço inocente e neutro do aparelho estatal, o que torna impossível desligar as implicações econômicas, sociais e políticas de suas atividades pedagógicas, fazendo-nos, definitivamente, concordar que pedagogia e política são partes constitutivas de um todo, tendo a escola uma função político-social.

Nesse sentido, as controvérsias se acentuam na prática escolar, a cerca do fazer político na escola. De um lado está a crença no papel da escola enquanto campo de atuação simplesmente pedagógico, para a qual a escola simplesmente reproduz a ordem

estabelecida. Do outro, a crença num fazer político, enquanto segmento de ação transformadora, possibilitada pela sua “aparente” autonomia e encaminhada por um profissional que ocupa função articulada, coerente e consciente.

Centraremos nossas concepções nas idéias do segundo grupo, por entendermos que a ação política ocorre nas relações sociais, na direção de encontrar o consentimento coletivo, exigindo, ação e reflexão continuada. De outro modo, a comunidade escolar pode (deve) ter ao seu alcance importantes recursos materiais e simbólicos para inscrever os projetos educativos nas ações de formação de cidadãos capazes de intervir democraticamente na sociedade.

Nessa perspectiva, o projeto assume um sentido específico no contexto da sociedade industrial, onde tende a afirmar-se enquanto expressão de uma razão “todo-poderosa”. Contudo, com o declínio da miragem do progresso técnico e científico, acaba por se transformar no instrumento privilegiado de uma estratégia de conciliação das prerrogativas da razão, com os seus próprios limites, quer da previsibilidade (pelo saber), quer da imprevisibilidade (do real).

Projeto é um conceito polissêmico, tanto numa análise sincrônica, como quando o olhamos no seu trajeto histórico. A palavra projeto provém do verbo projetar, que quer dizer lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento e de mudança. Essa origem etimológica, como explica Veiga (2001, p. 12), vem confirmar a forma de entender o termo projeto que “vem do latim *projectu*, participio do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”, ou ainda, uma forma de antecipar as possibilidades de concretização de um empreendimento.

No terreno muito concreto da educação, o projeto se institui como estratégia pedagógica, dado o seu potencial valor formativo. No pensamento de Carvalho(1993, p. 16):

[...] se pensarmos que, saindo das lógicas disciplinares estritas, ainda poderemos distinguir, nomeadamente, os projectos individuais dos coletivos, ou os projectos concebidos enquanto estratégicas dos projectos colocados como fins a realizar — como ideais a concretizar — verificamos que a noção em causa é quase que infinitamente complexicável.

Boutinet (2002), em seu estudo sobre a antropologia do projeto, explica que

o termo projeto teve seu reconhecimento no final XVII. Esse autor afirma ainda que a primeira tentativa de formalização de um projeto foi através da criação arquitetônica, com o sentido semelhante ao que nele se reconhece atualmente, apesar da marca do pensamento medieval “no qual o presente pretende ser reatualização de um passado considerado como jamais decorrido” (p. 34).

Para Fagundes (1999), o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos. Nesse sentido, o projeto procura alcançar o futuro conforme o nosso desejo. Na definição de Alvarez (1998), o projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro, se constituindo, no mundo contemporâneo, em um instrumento indispensável de ação e transformação.

Na tentativa de uma ampliação conceitual, pode-se dizer que a palavra projeto faz referência a uma previsão, a uma visão prévia da ação intencional e sistemática. Assim, o projeto é também uma antecipação. Concordamos com Barbier (1993, p. 49), quando afirma:

A utilização do prefixo pro-, que significa antes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas ações de pro-jecto e de programa, é neste ponto de vista significativo: o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimento ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda não verificados; não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis; relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia.

Portanto, é uma antecipação, ao mesmo tempo em que sinaliza um percurso, numa relação de movimento com o futuro, que procura estabelecer não os fatos, mas a possibilidade de antecipar-lhes. Assim, o projeto em ação é uma imagem antecipadora e finalizante, de seqüência ordenada, para conduzir a um novo estado de realidade da ação. Admitir um projeto, portanto, significa definir “o possível”, num ideal mais próximo do que se quer, capaz de possibilitar a construção de concepções do que se pretende, em qualquer instância.

Apoiado em Gadotti (1997), podemos afirmar que o projeto não deve se inserir de forma linear e sistemática, no contexto escolar, porque possui características predominantes ideológicas e políticas, mas rompendo com “comodismos e conformismos”, para encontrar uma melhor “sublimação” na promessa de realização.

Nesse sentido, esse projeto apresenta-se como uma “ruptura” entre a vida atual e aquilo que se pretende como vida futura melhor, numa busca interessada e interessante, dependendo, sobretudo, do esforço conjugado e da ousadia de seus agentes.

Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação ( GADOTTI, 1997, p. 37).

Projetar, então, é entendido como ação humana intencional e consciente, para modificar determinada realidade, em suas condições históricas concretas. Nessa perspectiva, o projeto insere-se como um documento teórico-prático normativo e deliberativo, à medida que permite a execução, acompanhamento e a avaliação do trabalho escolar.

Nesse raciocínio, direcionado pela ação autônoma dos sujeitos envolvidos, a proposta pedagógica sistematiza-se num conjunto de idéias que busca fazer o futuro acontecer na condição desejada, o que exige a definição de necessidades a atender, objetivos a atingir, procedimentos e recursos a serem empregados, ainda que na observância de limites e possibilidades, tempo de execução e forma de avaliação.

Concretamente, a proposta pedagógica se consolida num documento formal, onde as intenções são especificadas em diretrizes e ações, preferencialmente, absorvidas pelas expectativas da comunidade escolar, á luz de concepções e valores subjacentes.

A construção da proposta pedagógica passa a ser mais discutida, na comunidade escolar, com a vigoração da Lei 9.394/96, que, no seu Art. 12, prescreve essa

incumbência aos estabelecimentos de Ensino. No caput desse Artigo retiramos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de :

I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica; (...).

Na diretriz da legislação não se pressupõe apenas uma incumbência, mas a exigência de colocar, em prática, no cotidiano das atividades escolares, uma proposta educativa que seja fruto da vontade da comunidade escolar. Assim, o projeto pedagógico não é uma carta de intenções, nem uma exigência de ordem administrativa, mas uma ação com um sentido e compromisso coletivos, definindo-se para além de um simples agrupamento de planos e atividades, num espaço de discussão e reflexão dos problemas que emergem no ambiente escolar.

A compreensão dessas idéias nos direciona a conceber o projeto pedagógico como um instrumento teórico-metodológico da escola, elaborado sob o olhar da comunidade escolar, de forma participativa, no intuito de dar maior qualidade a sua função educativa e garantir a inclusão de todos que a buscam.

Conforme André (2001, p. 188), esse projeto é resultado de uma ação consciente que dá identidade à escola e representa os sujeitos envolvidos na sua concepção e, apoiado no exercício democrático, pressupõe uma atuação autônoma frente aos problemas apresentados. Na verdade, afirma ainda aquela autora, o projeto é “a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”, devendo “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola”.

A construção do projeto pedagógico se apresenta como um importante instrumento ao alcance da comunidade escolar para a consolidação da gestão democrática e a inserção da autonomia escolar de forma participativa e colegiada. Pensando como Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituído e do instituinte.

Enquanto elemento instituído, o projeto cumpre a ideologia oficial, produzindo legitimações sistêmicas; de outro modo, enquanto instituinte ele produz uma

explicação para o que se encontra legitimado (institucional e instrucional), reconstruindo princípio de articulação com as relações sociais.

É por isso que Vasconcellos (1995, p. 143), o define como sendo:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Nossas argumentações insistem no fortalecimento da dimensão política do ato pedagógico, na tentativa de evidenciar a exigência de uma intencionalidade nas ações da escola, de forma que essa intencionalidade possibilite um redirecionamento no engajamento da comunidade escolar e oportunize maior inclusão social das camadas populares. Assim, reafirma-se que a proposta pedagógica concretiza as intenções transformadoras da escola e é por ela que se podem refletir concepções e práticas pedagógicas na direção de uma nova ordem social.

Concordando com André (2001) e Veiga (1998), o projeto pedagógico tem duas dimensões: a política e a pedagógica. Nesse sentido, o projeto pedagógico:

[...] é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p. 12).

Veiga (1998) ainda afirma que existe uma reciprocidade na vivência democrática da escola, onde a dimensão política e a dimensão pedagógica coexistem harmoniosamente, ou seja, para que exista uma vivência democrática é necessária a existência de uma ação política e pedagógica da escola.

É nesse sentido que todo projeto pedagógico é também um projeto político

por estar, intimamente, articulado com os interesses reais e coletivos da comunidade e comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade mais justa e menos excludente.

Do mesmo modo, ao integrar, na sua estrutura, três funções básicas: identificação da política educacional, avaliação da prática educativa e articulação das ações pedagógicas, na instituição escolar, o projeto pedagógico confirma-se numa função política que atribui à educação um papel integrante e participante do processo de desenvolvimento social. Segundo Vasconcelos (1995, p. 145), “o projeto educativo, quando baseado numa ética, é um instrumento de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada”.

Assim, o projeto político-pedagógico da escola deve ser compreendido dentro de um processo permanente de discussão e reflexão dos problemas, na busca de alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade, que não descritiva, nem contemplativa, mas constitutiva. Cabe, então, uma atitude pedagógica que permita um direcionamento intencional das práticas educativas efetivadas.

Concordando com Libâneo (2001, p. 127), pode-se inscrever essa atitude numa ação pedagógica que permita um melhor direcionamento para a comunidade escolar, ou seja:

A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que *ter uma atitude pedagógica* é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas.

Em outras palavras, não se trata de conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de construir sistemáticas de fortalecimento da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares. Dessa forma, é necessário que o planejamento das ações seja feito de forma coletiva e democrática, dando a todos a oportunidade de participarem da elaboração de um projeto de vida, de um projeto que irá afetar de forma positiva ou não os destinos de todos que por ele serão influenciados.

De certa forma, o novo direcionamento dado à organização escolar, que rompe com o autoritarismo e incita a participação, vem sendo apontado como possibilidade para aglutinar pessoas e recursos na concretização de um novo projeto de sociedade, pela consecução do objetivo de emancipação das camadas populares. È nessa perspectiva que se insere o planejamento participativo, nas ações da escola, e é na adesão e incorporação de suas idéias que a escola pública se instrumentaliza para assegurar a idealização e execução de seu projeto pedagógico.

De modo semelhante, é nesse contexto que se coloca a importância de considerar a expressiva contribuição que o Projeto Político Pedagógico oferece para a efetivação dessa nova gestão, entendida, aqui, como consultiva, negociada e coletiva. Sua construção é, sem dúvida, uma atitude desafiadora e coerente, visto que se caracteriza como sendo um instrumento de caráter democrático e de ressignificação do espaço escolar.

Assim, a escola que se pretenda democrática precisa definir, a princípio, uma organização escolar que modifique a realidade futura, a partir da análise e reflexão da realidade presente. O ponto de partida, então, para o projeto real é a explicitação do que é democracia, para a construção de uma verdadeira Escola Pública democrática, na direção do pleno desenvolvimento do educando e exercício de sua cidadania.

## **4.2 Proposta curricular**

Toda política curricular pode ser constituída, mas, também, pode constituir propostas e práticas curriculares. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre devem ser planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. É também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, “tornando-o ensinável” (LOPES, 1999), para estabelecer uma socialização do conhecimento sistematizado na comunidade escolar.

Articuladas ao projeto educativo, as concepções curriculares não podem “se preocupar apenas com a forma de organização do conhecimento, nem encarado de forma ingênua e não problemática desse conhecimento, mas como construção histórica e socialmente contingente” (SILVA, 1996). Nessa perspectiva, o currículo, também, não é um elemento de transmissão desinteressada do conhecimento social, o que supera a idéia

de entendê-lo como um tratado disciplinar, organizado para ser transmitido nas instituições escolares em sentido ingênuo, a-histórico e despolitizado.

Portanto, quando definimos o currículo estamos, também, definindo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional. Pensando como Sacristán, podemos dizer que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (1998, p. 17).

Assim, ao idealizar o “desenho curricular” (COLL, 1996), é preciso considerar que tipo de escola está sendo proposta, que intenções educacionais estão sendo oportunizadas e o que está sendo garantido para seus pretendentes, o que significa considerar em que contexto estão sendo concebidas e materializadas as funções da escola, Em outras palavras, “a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aulas” (BARBOSA MOREIRA, 2001, p. 94).

O currículo, tal como o conhecemos, não foi estabelecido em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De outro modo, é preciso não interpretá-lo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas, mas com uma trama historicamente socializada.

Por isso, seu processo de construção tem passado por constantes debates, ainda que reprimidos, na tentativa de conquistar delimitações espaciais, prestígios e dominações de áreas particulares do conhecimento. Assim, o que é levado para os currículos escolares é socialmente determinado desde o início, por uma complexa política moldada pela distribuição mais ampla do poder social.

Como pode ser percebido, aquilo que se considera como currículo, num determinado momento e numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual as considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre o conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. A questão do acesso diferencial à escola amplia-se para a questão do acesso diferencial ao currículo ou talvez, melhor dizendo, aos currículos.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica que a atualização do currículo deve ser estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingenuamente pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. Segundo Sacristán (1988, p. 15):

A partir desta primeira constatação, não será difícil explicarmos as razões pelas quais a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também porque, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas. (1998, p. 15).

A teorização sobre currículo deve ocupar-se das condições de sua realização e das reflexões sobre a ação educativa. Portanto, o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que giram em torno do sistema de ensino, num determinado momento histórico, através do qual se realizam os fins da educação. Como já apontado, em capítulos anteriores, essa concepção exige que se compreenda a função social da escola e suas implicações no emergir do paradigma da inclusão.

De outro modo, é preciso, também, um olhar reflexivo sobre aquilo que não está colocado, explicitamente, no projeto educativo, ou seja, “a cultura como experiência vivida”(APPLE, 1989). Desse modo, Apple quer se referir ao currículo oculto como instrumento que pode ir “além da simples reprodução”.

Apple afirma ainda que as “coisas tácitas”, ensinadas por nossas instituições educacionais reproduzem, de forma aproximada, “as disposições e os traços de personalidade” necessários ao mercado de trabalho. Contudo, sentencia:

O fato de que os estudantes são estratificados com base nas categorias de desajustamento produzidas, em parte, pela função

produtiva do sistema educacional, não significa que precisamos aceitar a idéia de que “as camadas inferiores” desses estudantes recebam necessariamente um currículo oculto que os prepara para simplesmente ocupar e aceitar seu lugar nos degraus mais baixos da escala ocupacional. (APPLE. 1989, p.82).

Currículo algum é estático. Isto nos remete ao ponto de visualizarmos propostas para melhor estabelecer uma “seleção cultural” e organizá-la como projeto de trabalho para as instituições docentes. Reafirma-se, então, a necessidade de uma maior participação da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica da escola, para que o projeto e as concepções curriculares se constituam em ações inovadoras, possibilitando uma melhor organização do trabalho e a garantia de um maior tempo de permanência àqueles que buscam o espaço escolar.

A partir da sua origem latina, decorrente do verbo *Scurrere*, que se refere a “curso”, a palavra currículo vai emergindo, como conceito, em escolarização. De fato, a partir de sua etimologia o currículo é definido como o curso a ser seguido, ou mesmo apresentado, como afirma Goodson (1998, p. 31):

Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.

Goodson aproveita a citação de Hamilton (1980) para “apresentar provas adicionais proveniente de Glasgow”, na qual, através do Oxford English Dictionary, é confirmada a fonte mais antiga de currículo como “pista de corrida”. Afirma ainda que o “senso de disciplina absorvido no currículo” procedeu das idéias de Jonh Calvino e não tanto de fontes clássicas. Sintetiza, em particular, que:

O conceito de currículo como seqüência estruturada ou disciplina provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os eleitos recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador. (GOODSON, 1998, p. 43).

Analisando a trajetória do currículo, dos anos 20 até os nossos dias, Barbosa Moreira (2001) identifica entraves nos diálogos entre especialistas e professores, apontando falta de compreensão, equívocos e desinteresses, causando um distanciamento entre idéias e ações subjacentes. Segundo ele,

[...] ao emergir na transição do século XIX para o século XX, nos Estados Unidos, o campo do currículo vai-se conformando a partir de necessidades fundamentalmente administrativas e do propósito de estruturar os sistemas escolares americanos para bem socializarem os estudantes, oriundos dos diferentes grupos sociais, em consonância com os valores e as crenças que se desejava preservar e difundir na sociedade americana. Associado a intenções explícitas de controle social, o campo se desenvolve segundo os padrões supostamente científicos que se procura empregar, no momento em pauta, tanto nas atividades administrativas, como no planejamento da educação. Adota-se uma visão positivista de ciência, cujas limitações já foram exaustivamente apontadas. (BARBOSA MOREIRA, 2001, p.95).

É nessa perspectiva que as idéias de Tyler, sobre currículo, vão ser difundidas nas décadas de sessenta e setenta. Conforme ainda Barbosa Moreira, elas parecem ilustrar o primeiro dos tipos de relações entre pesquisa e mudança no mundo social, ao que afirma: “nesse enfoque, a pesquisa, fortemente pautada no positivismo, descreve o mundo partindo do pressuposto de que tais descrições podem ser empregadas em um planejamento voltado para promover o progresso, o aperfeiçoamento social” (2001, p.95/96).

Entretanto, para Kliebard (1980) e Lopes (2001), Tyler buscou associar

princípios dos eficientistas sociais, tais como a centralidade nos objetivos, nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos, numa aproximação a Dewey, como centralidade no aluno e defesa do ensino por atividades. Para Lopes (2001, P. 44),

[...] na tradição teórica (...) de Tyler, em linhas gerais, havia em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar. Tais teorias interpretavam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A idéia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos da administração científica das fábricas ( na época o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados.

Nessa trajetória, o conceito de currículo estabelece uma relação entre “conhecimento e controle”, evidenciando, assim, uma passagem de um contexto socialmente concebido a outro intencional ou não intencionalmente determinado, culminando no espaço escolar, em diferentes usos e em seletivas classes. Goodson (1998) pressupõe que as disciplinas são sistematicamente definidas em departamentos universitários e “transferidas” como disciplinas escolares. A questão, como frisa Santomé (1998, p. 96),

[...] é como selecionar e organizar a cultura e a ciência da humanidade para que possa ser assimilada e para que também sejam construídas as destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que ajudarão esses alunos e alunas a incorporar-se à sociedade, como membros de pleno direito.

Uma historia do currículo que se pretenda ser uma historia social do currículo não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. Assim,

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA, 1996, p. 81).

Portanto, o currículo produz efeitos sociais, pela sua própria organização. No dizer de Connell (1995, p. 16),

Se um currículo é organizado como a apropriação individual de porções de conhecimento abstrato, hierarquicamente organizado, medido por uma avaliação competitiva, então aquele currículo produzirá, de forma garantida, divisões educacionais, de acordo com características de classe social.

Desta forma, o currículo, em qualquer período, pode ser uma relíquia de grande valor das formas de conhecimento, valores sociais e crenças que alcançaram posição especial no tempo e no espaço. Nesse sentido,

[...] tanto o currículo escrito em forma de propostas ou guias curriculares, constitui um importante documento de análise, como também os programas de cursos, diários de classes, os cadernos de planejamento dos professores, os cadernos de exercícios dos alunos e todo material que permita o estudo da prática de uma determinada matéria ou disciplina escolar. (SANTOS, 1995, p.64).

De volta a Tyler (1976), seus princípios giram em torno de quatro perguntas necessárias e imprescindíveis para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar. Seus princípios, em essência são uma elaboração e explicação dessas fases, contudo, “a

fase mais crítica, nessa doutrina, é, obviamente, a primeira, já que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos” (KLIEBARD, 1980, p. 40).

Na sua obra, Tyler procura evidenciar que os objetivos educacionais decorrem de três fontes: “estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo”. De outro modo, pressupõe que os dados provenientes dessas três “fontes” devem ser “depurados” através dos “crivos” filosófico e psicológico. Nesse sentido, “as três fontes dos objetivos educacionais incorporam diversas doutrinas tradicionais sobre o currículo a respeito das quais muito sangue ideológico foi derramado nas últimas décadas” (KLIEBARD, 1980, p.41) .

Portanto, não há uma única trilha proposta para a integração de conteúdos curriculares, sendo as experiências da comunidade escolar nas suas relações do e no cotidiano da escola que engendram iniciativas de ensino integrado, com significados pedagógicos diversos. É preciso compreender que há muito o currículo deixou de ser um assunto técnico, para se constituir em questões epistemológicas, sociais e políticas. Na verdade, passa a significar um “artefato social” (SANTOS, 1995; SILVA, 1996), colocado numa moldura mais ampla de sua produção contextual.

É, por isso, que ideologia, cultura e poder são, principalmente, conceitos centrais que refletem as preocupações das teorias críticas de educação. Desse modo, ler os projetos curriculares, em qualquer esfera, nível ou área, requer um olhar menos contemplativo e muito mais crítico e totalizador, “para evitar certa ingenuidade perigosa na análise”. Nisso Suárez (1995, p. 110) é contundente, quando afirma:

O que me interessa ressaltar é que, contrariamente ao que ditam o senso comum e as perspectivas tecnicistas, a formulação e implementação das políticas curriculares não são neutras, nem muito menos são o produto de um asséptico processo de elaboração e instrumentação técnicas. No fundamental, são o resultado de um ( muitas vezes silenciado e oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos culturais e pedagógicos opostos e sobretudo antagônicos. O processo de determinação dessas políticas não é, de forma alguma, unívoco, nem tampouco está isento de contradições e de tensões.

No início da década de 70, o campo do currículo passa por mudança profunda, por um processo de reconceptualização, no qual a tendência instrumental anterior é rejeitada, tanto por sua ineficiência na transformação da escola, como por sua suposta neutralidade. Sua configuração passa, então, a ser entendida como uma construção cultural, o que nos permite sentenciar que não se trata de um conceito abstrato, mas o modo de organizar a prática educativa. É nesse período que se começa a discutir o currículo por competência. Conforme Lopes (2001, p. 45),

[...] inicialmente o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas de ensino. Nessa linha, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído por idéia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanísticas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

O currículo, constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos, vem sendo entendido sob dois aspectos, intimamente ligados: o Projeto e a aplicação deste. Coll (1996) entende que o Projeto Curricular inclui tanto aspectos curriculares em sentido estrito (objetivos e conteúdos), como aspectos de instrução (relativos a como ensinar). Na sua compreensão,

[...] entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar. (COLL, 1996, p. 45).

Para Sacristán (1998) é uma realidade complexa, difícil de ser aprisionada

em conceitos simples, esclarecedores e esquemáticos. Trata-se de um “complexo social” com muitas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições, conforme o contexto em que se insere. Por isso, argumenta que o currículo de “múltiplos tipos de práticas pedagógicas”, com ações que geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, em “subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes”.

Numa tentativa esquemática de “aproximação e concretização” do significado amplo de currículo, como “opção cultural” procura defini-lo por um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Nessa dimensão, o currículo passa a ser entendido como uma intersecção de práticas diversas, que funciona como um sistema, no qual integram outros subsistemas. De modo semelhante, pode-se ver também o currículo numa dimensão política da educação, ou seja, como um instrumento que reflete tanto as relações existentes na escola, como interesses individuais, coletivos, políticos e ideológicos. Por isso Pacheco (2001, p. 20) conclui que:

[...] apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem.

À sua vez, Lopes (2004) admite que é importante situar o currículo tanto como proposta quanto prática, sendo proposta e prática inter-relacionadas, produzidas uma em relação à outra, para, então, defini-lo como:

[...] um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas. É também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável (LOPES,

1999), e estabelece princípios de distribuição aos alunos e as alunas do que foi selecionado, uma repartição freqüentemente desigual. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. (LOPES, 2004, p.192).

No início da década de 90, a teorização crítica, responsável por intensa produção científica nas duas décadas anteriores, perde parte de seu prestígio. Se alguns autores, como Giroux, absorvem com mais intensidade a teorização crítica, outros são mais renitentes e insistem, como Apple, na manutenção das preocupações com classe social, com a economia e com as cruéis e flagrantes injustiças e desigualdades sociais que só fazem se aprofundar, tanto no Primeiro como no Terceiro Mundo.

Em *Ideologia e currículo*, Apple (1982) examina de que forma tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores na escola. A intenção é compreender como instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação, como muito bem explicam Bourdieu e Passeron (1970) e Baudelot e Establet (1992), ao analisarem a função social da escola.

Apple retoma essa questão em *Educação e Poder*, afirmando ser este uma continuação autoconsciente de *Ideologia e Currículo*, “buscando explorar tanto aquelas estruturas e relações (...) que exercem controle sobre nós, quanto àquelas que possibilitam uma ação mais fecunda, mais democrática”.

No prefácio para a edição brasileira de *Educação e poder*, Apple (1989, p. 8) acentua que:

Educadores politicamente comprometidos podem exercer importante papel nesse caso. Eles podem ajudar a restaurar a memória coletiva de um povo, uma memória de lutas passadas e presentes em favor da democracia sob todas as suas formas. Eles podem apresentar modelos de atividades democráticas para pais e estudantes e juntar-se a eles – como na verdade muitos educadores no Brasil e em outras partes têm-nos feito seus próprios esforços

para criar as condições que assegurem que seus filhos tenham um futuro melhor.

De modo contínuo, é a partir dessa década (1990) que se inicia o discurso em defesa do multiculturalismo, interculturalismo ou diversidade cultural (MCLAREN, 1997; LOPES, 1999; CANDAU, 2000), sendo reiteradamente incluídos em documentos referentes a políticas nacionais de currículos, na tentativa de desmistificar conceitos e preconceitos subjacentes.

È assim que a ONU proclamou o ano de 1995 como “o ano das Nações Unidas em favor da tolerância”, haja vista a sua preocupação com o clima de insegurança gerado, no mundo, pelo desemprego, discriminação racial, extremismos religiosos e desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais.

Com o objetivo de incrementar a “educação para a tolerância”, a UNESCO propõe ações que preconizam a “difusão de métodos de ensino de línguas que favoreçam a aceitação do bilingüismo, [...], assim como desenvolvimento do ensino de história e de literatura, de forma a iluminar a análise sobre a multiplicidade e a diversidade de culturas no mundo” (LOPES, 1999).

Nessa perspectiva, concordamos que o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Na atualidade, a problemática sobre a organização dos saberes (disciplinar, cumulativo, interdisciplinar, relacional) volta a ser motivo de debate, não como resultado de progressos epistemológicos, mas como meio para preservar, no todo, ou em parte, a integração do pensamento.

Recentemente, inspirados na legislação vigente (Lei 9.394/96), foram elaborados os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica. Da sua apresentação aos professores pode-se extrair:

Os Parâmetros Curriculares foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, e de outro considerar a necessidade de

construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

À luz da legislação, a exigência do trabalho interdisciplinar vai inspirar, também, a idéia da “globalização” (SANTOMÉ,1998; HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998) como alternativa de organização dos saberes. Dessa forma,

[...] a definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das “ciências cognitivas”, esteja recebendo um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. Não obstante, o problema não parece ser de competências ou especificidade de saberes, e sim de como realizar a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 47).

Essa articulação tem encontrado dificuldades e resistências na dinâmica das escolas, principalmente quanto à atitude da comunidade escolar na transversalização das disciplinas. As reações são contundentes e as explicações não convincentes. Por isso, insiste-se que o Projeto Curricular deve levar em conta “possibilidades”, não só no tocante à seleção dos objetivos e dos conteúdos, mas, também, na maneira de planejar as atividades de aprendizagem a fim de ajustá-las às peculiaridades de funcionamento da organização mental do aluno.

Desse modo, o currículo e a organização do trabalho pedagógico direcionam as práticas pedagógicas. Exige, então, a construção de uma comunidade escolar, como possibilidade para a implantação das propostas pedagógicas exigidas ou conquistadas no âmbito das escolas. Do mesmo modo, o projeto educativo deve buscar o aperfeiçoamento através de um processo de mediação intersubjetiva e interdisciplinar, com um percurso de planejamento e avaliação permanentes, reconstruindo direções e ações

político-pedagógicas, incorporando conflitos de interesses sociais, mas preservando espaços de cidadania, autonomia e participação.

Contudo, no âmbito das Escolas Públicas do Maranhão, quer na rede estadual, quer na rede municipal, “o desenho curricular”, ainda não se definiu como um instrumento funcional, o que vem permitindo a sua implementação de maneira não explícita, ou mesmo negligenciada na prática escolar. Em nossos dias, contudo, há uma preocupação sistêmica muito grande com o projeto educativo das escolas, refletindo na “exigência” de construção do Projeto Político Pedagógico, em cada Unidade de Ensino.

A partir do ano 2000, o Sistema de Ensino Estadual, através da Gerencia de Desenvolvimento Humano – GDH, apresenta, às escolas da sua rede, uma proposta curricular para o Ensino Fundamental, nos moldes da Legislação vigente e em acordo com os referenciais curriculares nacionais.

Na sua concepção, encontramos uma preocupação expressa com o que, quando e como ensinar e avaliar, numa comunicação de intenções e ações essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares. Dessa forma:

Uma proposta curricular deve se constituir em uma comunicação de intenções, princípios e diretrizes consideradas essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares, oferecendo informações sobre o que ensinar, quando e como ensinar e avaliar. Deve estar permanentemente aberta à discussão e à crítica e em contínuo processo de avaliação, tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. (MARANHÃO, 2000, p.16).

Do mesmo modo, na introdução da proposta curricular para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série destaca-se:

Os PCN serviram como referência na elaboração das propostas curriculares Estaduais e Municipais. Neste sentido, o Estado do Maranhão, através da Gerência de Desenvolvimento Humano, inscreve-se neste movimento de renovação educacional, apresentando esta proposta curricular que, da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais, pretende garantir as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, participativos, reflexivos e autônomos. (MARANHÃO, 2000, p.9).

O documento procura contemplar ações efetivas numa comunidade educativa, em que o fazer coletivo admite a possibilidade de interação de sujeitos e grupos sociais diferentes no direcionamento de uma escola menos excludente. Assim, a proposta apresentada não pretende constituir-se num modelo rígido e obrigatório de currículo, mas “um instrumento de apoio” capaz de unir esforços e ações na busca da melhoria da qualidade da educação.

O trabalho pedagógico, nas diferentes modalidades e áreas, à luz de pressupostos como interdisciplinaridade, contextualização e transposição didática, deverá permitir a integração vertical e horizontal dos conteúdos, para uma aprendizagem significativa do aluno. De outro modo, deverá oportunizar a construção de capacidades que permitam ao aluno “agir com eficácia, em determinada situação, utilizando, integrando e articulando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais”.

A sua vez, o Sistema Municipal de Ensino, a partir de 2002, apresenta uma “versão preliminar da sua Proposta Curricular” como referência para a rede municipal de ensino público de São Luís. Neste documento, há a indicação da fundamentação e a concepção educativa adotada na rede, assim como objetivos e conteúdos, orientações didáticas e concepção de avaliação. Nas linhas do documento encontramos:

[...] parte-se do pressuposto de que esta proposta educacional visa a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos e alunas, embasada em princípios que buscam condições e possibilidades de construção de novos paradigmas para a educação escolar e práticas educativas adequadas à realidade do alunado, a fim de que se possa garantir uma aprendizagem significativa aos alunos e alunas, contribuindo para sua formação ética, autônoma e crítica e capacitando-os a participar e atuar com dignidade e responsabilidade em nossa sociedade. (SEMED, 2004, p.6).

Na composição do documento mencionado, destacamos o Capítulo II, referente à “concepção de educação e de práticas escolares”, no qual o item 3, que se inscreve como “concepção e práticas curriculares que assumimos”, procura enfatizar a concepção de currículo a ser vivenciada nas escolas da rede municipal.

Nessa perspectiva, o documento enfatiza que no currículo há uma construção concreta e uma relação interpessoal. Assim, “para além de uma compreensão do currículo e sua prática como coisa, idéia e abstração, deveremos considerar que o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento se realiza por meio de uma relação entre as pessoas” (SEMED, 2004, p. 31-32).

De modo contínuo, o documento ainda acentua: na direção de “formar alunos e alunas numa perspectiva emancipadora”, o projeto e a prática curricular das escolas municipais “orientar-se-ão pelos princípios da formação crítica, autônoma e emancipatória e práticas curriculares multiculturais”. Destaque-se, ainda, que “os programas e projetos não se restringem aos conteúdos curriculares clássicos, mas buscam se interrelacionar a trabalhos interdisciplinares em várias áreas, priorizando a leitura e a escrita”.

## 5 A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nos capítulos anteriores, apresentamos as concepções necessárias para uma melhor compreensão e reflexão do cotidiano escolar, no sentido de propiciar o entendimento do processo de construção da comunidade escolar, como possibilidade para a implantação de propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, são estabelecidos marcos teóricos norteadores da construção do presente objeto de estudo, bem como discutidas as categorias que se fazem necessárias para essa construção.

No direcionamento dos capítulos, buscamos sempre fazer alusões à comunidade escolar, procurando deixar clara a necessidade do seu compartilhamento nas discussões, construções e decisões encaminhadas. Acentuamos, ao longo do percurso explicativo, as referências que indicam o devir da autonomia escolar, ampliadas com indicações que oportunizam a participação de todos e facilitam a definição de mecanismos de construção coletiva para a implantação de propostas pedagógicas.

Na verdade, focar o objeto de estudo mais detidamente tem sido nossa prática, estando sempre presente nas leituras, nas discussões e nas reflexões cotidianas. Assim, a delimitação do trabalho, as explicações teóricas encontradas e a aproximação crítica com a dinâmica da escola foram nos apontando alguns elementos sem os quais não poderíamos compreender essa temática.

Inicialmente, ao analisar a relação existente entre a escola e a sociedade modernizante, percebemos que estas se encontravam num antagonismo de realizações, no qual o avanço acelerado do “mundo globalizado” solapava (e solapa) a realidade das camadas que a elas não se atrelam na funcionalidade. De outro modo, ainda que se proclame a necessidade de “reinventar a escola”, de torná-la ativa e mais atrativa no século XX, a partir de propostas que reformem ações e relações nela contidas, parece não haver ressonância nas práticas efetivadas.

Até aqui, apresentamos a função social da escola e sua inserção na sociedade, admitindo posicioná-la como uma instituição que não efetue exclusão, portanto, para além da seletividade, numa realidade educacional mais produtiva, como resposta a um projeto educativo crítico, dialógico e coletivo.

Nossa caminhada, agora, se direciona para a prática escolar, buscando identificar, nas suas concepções subjacentes, os seus mecanismos de construção, para

podermos concluir se sustentam ou não a construção de uma comunidade escolar suficiente para a consolidação das propostas que se direcionem à escola da inclusão.

Antes, porém, explicitaremos os marcos referenciais que orientarão as nossas análises, para finalizarmos com a visão dos integrantes da comunidade escolar, especificamente, nas Unidades de Ensino Luís Viana e Augusto Mochel, situadas nos Pólos Urbano e Rural, respectivamente.

### **5.1 Marcos referenciais**

Como já foi descrito, anteriormente, o compartilhamento de idéias na construção de propostas educativas não se estabelecem no “acaso”, nem de forma neutra, mas sob a égide de um sistema capitalista, “que se faz presente na realidade concreta da unidade escolar, perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam” (PARO, 1996, p.132).

Isso posto, exige dos educadores um certo cuidado, para não analisar o fenômeno educativo, somente ponto de vista técnico, ocultando o vínculo com seus determinantes econômicos e sociais. Pensando como Rosar (1994, p. 81-82),

De fato, na medida em que a prática escolar é tratada do ponto de vista puramente técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar continuam um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isenta das determinações econômico-sociais.

Na verdade, a expectativa da “autonomia relativa” da escola e as intenções educativas transformadoras dos intelectuais, nela presentes, podem possibilitar o direcionamento para uma mediação contra hegemônica e uma cidadania participante, na perspectiva de um diálogo mais crítico com a ordem econômico-social subjacente.

Contudo, a autonomia dos intelectuais, que se descreve, depende, principalmente, da especificidade das suas funções de organizador, de educador, de sábio, e de homogeneizador da consciência-de-classe aos níveis econômico, social e político.

De volta ao pensamento Gramsciano, é evidente que se os intelectuais são relativamente autônomos em relação às classes sociais, a relação que eles manterão com a estrutura econômica será também mediatizada. “Entre os intelectuais e a estrutura econômica intervirão dois descentramentos: um exercido pelas classes sociais, o outro pelas organizações nas quais eles trabalham” (PIOTTI, 1990, p. 29).

Nesse sentido, nossas hipóteses se encaminham para demonstrar que a implantação de propostas pedagógicas exige o trabalho coletivo da comunidade escolar, onde as ações inovadoras e criativas, à luz da consciência crítica, sejam princípios observados e a garantia de uma educação de pleno desenvolvimento do educando, nas escolas públicas, um critério perseguido.

Foi pensando dessa maneira que nos encaminhamos para as escolas selecionadas e, na especificidade de cada uma, investigar, observar, analisar e refletir sobre o seu trabalho coletivo, procurando encontrar respostas às questões delimitadas, postas como problemas da e na pesquisa.

Nossa condução metodológica teve como referência os princípios do *estudo de caso*, por entendê-lo como mecanismo que permite um conhecimento amplo e detalhado de um objeto pesquisado, além da possibilidade de fornecer subsídios para a compreensão da generalidade do nosso estudo preconizado como “A Construção da Comunidade Escolar: possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas em escolas públicas”.

No dizer de Gil (1994, p. 78-79),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados. Este delineamento se fundamenta na idéia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo, ou pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mas sistemática e precisa.

Para uma melhor compreensão das relações vivenciadas no cotidiano da escola foram utilizadas, como técnicas, as observações sistemáticas e assistemáticas. Os instrumentos consistiram de questionários, anotações de entrevistas e observações, de forma a contextualizar e articular os dados, num confronto contínuo entre as concepções historicamente acumuladas e as presentemente percebidas no campo da investigação, especificamente em escolas de Ensino Fundamental, do Município de São Luís.

As escolas pesquisadas, em número de duas, nos pólos urbano e rural, possibilitaram a compreensão do tema pesquisado, pelas respostas transcritas nos questionários, e pelas ações observadas no cotidiano delas. Os dados e informações de cada escola foram reunidos e analisados, em separado, embora os resultados não tenham ficado equidistantes, o que permitiu uma ampliação na conclusão dos casos pesquisados.

O processo de aplicação dos questionários ocorreu em três etapas: levantamento bibliográfico, análise documental de informações e um questionário fechado, com sugestões de melhorias, além de observações e conversas necessárias para o aprofundamento deste estudo.

Na primeira etapa, foi feito levantamento bibliográfico necessário para melhor compreender e refletir sobre os temas a serem trabalhados no estudo. Construiu-se, então, o referencial teórico, capaz de dar explicações e respostas às concepções que se estabeleceram nas escolas pesquisadas.

Em seguida, a análise documental foi realizada nos órgãos centrais dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal e nas secretarias das escolas pesquisadas, onde pudemos analisar dados necessários, selecionar materiais indispensáveis e, principalmente, conhecer o memorial de cada uma das Unidades de Ensino pesquisada. O material coletado oportunizou um conjunto de dados e informações necessários à descrição e contextualização de cada escola.

A última etapa, realizada através de questionamentos, buscou compreender o processo de construção da comunidade escolar e sua importância na implantação das propostas pedagógicas. Concomitantemente, foram realizadas observações e entrevistas com todos os atores envolvidos: gestores, especialistas<sup>10</sup>, professores, alunos e famílias, cujo produto obtido serviu para o aprofundamento do estudo realizado.

---

<sup>10</sup> No Sistema Municipal de Ensino, os termos supervisor, coordenador ou orientador são substituídos por especialista da educação.

As observações tiveram como base a concepção de um mundo como uma construção histórica e política, na qual o homem é sujeito ativo, crítico e participativo nas produções científicas e culturais. Os instrumentos procuraram enfocar os temas seguintes com seus correlatos questionamentos.

*a) A escola como espaço de gestão participativa*

- A escola possui um Colegiado com função e atribuições definidas?
- O diretor e a comunidade tomam decisões conjuntas na dinâmica da escola?
- O diretor promove reuniões freqüentes com a comunidade escolar?
- Como estão sendo utilizados os mecanismos de construção da participação?

*b) A escola como espaço de solidariedade*

- Qual a significação da escola, enquanto espaço de solidariedade?
- Até que ponto há compromisso do público-alvo com a proposta escolar?
- A comunicação da escola é feita de forma a permitir a melhor compreensão da comunidade escolar?
- Como ultrapassar os limites do autoritarismo, para uma mudança social?

*c) As relações de trabalho*

- Como se estabelecem as relações no ambiente escolar?
- Os professores sentem-se à vontade para trabalhar uma aprendizagem significativa?
- Os alunos confirmam o presumido comprometimento dos professores com o processo ensino-aprendizagem?

*d) As relações com a comunidade*

- Como a escola propõe a sua relação com a família?

- As ações são estruturadas no coletivo e decididas coletivamente?
- Que políticas evidenciam relações de compartilhamento coletivo?
- A comunidade escolar trabalha de forma cooperativa?

Para analisar as informações obtidas, adotamos referências de estudos já realizados que muito contribuíram para a compreensão da ação subjetiva de cada segmento e sua interrelação, no interior da escola. Nesse sentido, buscamos as considerações de Paro (1996, p. 130) que nos fornecem os seguintes elementos:

[...] o que a realidade de nossas escolas de Ensino Fundamental revela é a vigência da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, relativa ao controle gerencial do trabalho alheio, enquanto que os aspectos positivos de sua dimensão técnica permanecem obscurecidos, deixando de produzir os resultados esperados.

A partir dessa assertiva, os nossos referenciais apontam a necessidade de refletir a concepção teórica metodológica corrente, para evitar estrangulamentos no funcionamento da instituição escolar, enquanto espaço democrático, pela efetivação consentida de um excesso de normas e regulamentos, com atributos meramente burocratizantes. Pensando como Romão (1997, p. 23), “por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática”.

Assim, a construção da comunidade escolar exige uma concentração de esforços para que, na garantia da ação coletiva, possa fazer nascer a proximidade afetual, com atitudes mais humanas e mais interativas, bem como inscrever-se num clima escolar harmonioso, no qual os elementos subjacentes da estrutura, dos processos e das pessoas, no campo das decisões democráticas, dispõem de uma concepção clara da *gestão participativa, clima da escola e envolvimento da comunidade*.

### *A) Gestão participativa*

O termo gestão participativa vem ganhando espaço nas modernas concepções de gerenciamento e se consolidando nas ações práticas das administrações, preocupadas em garantir maior produtividade e melhor competitividade no mercado. A ênfase e o desejo de participação tornaram-se presença não só nas plataformas dos partidos políticos, como também nas pautas dos movimentos grevistas, nos últimos anos.

Contudo, analisando a caminhada dessa inspiração participativa, observa-se um certo divórcio entre os discursos e a prática do processo de subjetivação. Possivelmente a razão esteja no desconhecimento dos princípios teóricos embaixadores, e, acima de tudo, nas mediações que se estabelecem nas gestões “ditas” participativas. Por se tratar de um processo a ser vivenciado, a participação exige presença, reflexão e o assumir crítico dos indivíduos.

Assumir-se criticamente é indagar as evidências do cotidiano: o que se quer; por que se quer e como se quer. Assim, é necessária uma compreensão clara de participação. Significa “estar um grupo num processo de construção de suas idéias e de sua prática, de tal modo que todos estejam caminhando no mesmo rumo, com cada pessoa realizando sua tarefas próprias (GANDIM, 1995, p.133).

A construção coletiva permite à escola uma releitura de sua prática cotidiana. Elimina decisões burocratizadas e centralizadas, cedendo espaço ao exercício da autonomia do cidadão e seu consciente comprometimento com o processo educativo. Exige diálogo e o debate na busca do crescimento pessoal e comunitário.

No processo educativo, o conceito de participação assume seu verdadeiro sentido quando indica uma presença ativa de todos os interessados, bem como o seu comprometimento no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação das atividades relacionadas com a definição dos objetivos da organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, em seus diferentes níveis. Segundo Dalmás (1994, p. 21),

[...] para que seja realmente um processo participativo, é preciso participação nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação, e não apenas na execução. Esse procedimento – a participação no processo global de planejamento – repercutirá na

vida da escola modificando relações e influenciando positivamente o processo de tomada de decisões.

Nosso olhar ressignificado para a dinâmica das escolas tem-nos permitido afirmar que o problema da participação “resume-se na própria participação das pessoas”, que munidas de uma passividade irrefletida não lutam por espaços e mudanças da sua realidade. Não basta falar em democratização dos processos sem vivenciá-los. A participação não é estática, nem pode ser conquistada sem esforços, riscos e conflitos.

Assim, somente participando se poderá construir uma nova ordem, cujos mecanismos exigem esforços conjugados, administração de conflitos, vivências e responsabilidades, além de impor à comunidade escolar uma nova postura, uma nova concepção de administrar e um compromisso com a construção de novos valores e incorporação de novas relações.

O estudo das práticas de organização e de gestão da escola é indispensável para a construção de uma escola democrática, cujo movimento de ação baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos atores da escola. Também busca relações solidárias, formas participativas, contratos pedagógicos, além de permitir uma construção coletiva dos elementos internos do processo organizacional. Libâneo (2001, p. 99) afirma:

Atualmente, o modelo democrático participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas e de suas interações sociais, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Como movimento histórico-social a gestão democrática já vem exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo, seja na estrutura e

funcionamento dos sistemas, seja na organização do trabalho escolar, seja na qualidade do ensino. Oferece uma maior transparência administrativa pela participação da comunidade nas decisões e permite um melhor controle na execução da política educacional.

Sua intensificação efetiva-se com a promulgação da Constituição de 88, que em seu Art. 206, Inciso VI instituiu a “gestão democrática do ensino público”. Por outro lado, a nova legislação do ensino (LDB 9.394/96) estabelece a gestão como princípio ( Art. 3º, VIII ) e define normas para a educação básica nos sistemas de ensino ( Art. 14 ). Assim,

"Art.3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)

VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...)

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Uma gestão democrática que pretenda promover a racionalização das atividades no interior da escola deve começar por examinar a especificidade dos recursos existentes, dos projetos definidos e dos resultados obtidos, observando, ainda, a própria posição da escola no contexto global da comunidade escolar. Segundo Paro (1996, p.160), “para uma administração ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola”.

A gestão democrática, de concepção participativa e direção transformadora, alimenta-se na participação da comunidade escolar, atrelada a uma liberdade de ações e um exercício pleno de cidadania. Pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da escola, daí sua sustentação e exigência nas intenções e ações definidas.

Por outro lado, se desejamos a formação para a cidadania a proposta metodológica deve estar vinculada à perspectiva dialética, cujo movimento de superação compreende o homem como um ser ativo, as relações humanizadas e o conhecimento como algo construído pelo sujeito através dessas relações. Isto impõe participação que não se sustenta sem a sua exercitação.

### *B) Clima da escola*

A compreensão da natureza da instituição escolar e o sucesso de políticas para melhorar sua eficácia vão depender, também, das relações que se estabelecem na sua dinâmica. Do mesmo modo, na medida em que se considera uma organização como unidade social formada por grupos humanos intencionalmente constituídos, ganha importância as interações entre as pessoas. Assim, aliada à gestão compartilhada, há necessidade da prevalência de um ambiente que possa favorecer o desenvolvimento de práticas solidárias.

Para além da visão burocrática padronizada, é preciso que se desenvolva, na escola, seu próprio código de ética, ou seja, a sua própria cultura. Essa cultura vai constituir uma organização coletiva de conhecimento amplo e abrangente, capaz de superar formas opressoras e alienantes. Numa compreensão mais geral,

[...] a cultura organizacional (também chamada “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos tem sido denominados freqüentemente de “currículo oculto” mas que, embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham, pois cada escola tem o seu modo de

fazer as coisas. (LIBÂNEO, 2001, P.83).

A ênfase na cultura organizacional não chega a ser novidade na teoria das organizações. Considerada, ainda, como clima de trabalho, sua importância, no funcionamento da escola, vem ganhando espaço na dinâmica organizacional, a partir de 1964, após ter sido utilizado por Gellerman, em estudos da psicologia do trabalho. São as pessoas no ambiente de trabalho que constroem a performance da Organização.

Nesse sentido, Fox descreve o clima da escola da seguinte forma:

O clima da escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia da escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento. (Apud, NÓVOA, 1992, p. 44).

Com efeito, o clima passa a ter influência direta e ser determinante no rendimento do trabalho. Assim, a análise do comportamento das pessoas, o estudo das características da estrutura e a compreensão dos processos facilitarão a adequada construção de uma comunidade escolar, nos pressupostos deste estudo.

### *C) Envolvimento das famílias*

O processo educacional não começa na escola, mas a partir das primeiras relações afetivas com a família. Isso foi bastante salientado, em capítulo anterior, em que apresentamos a “construção da realidade social”, percorrendo a forma primária de socialização e o seu confronto de convivência, para discutirmos a necessidade de compreendermos e estabelecermos uma mediação mais crítica e menos excludente.

Assim, as relações interpessoais na comunidade escolar estão em íntima

relação com o desenvolvimento dos primeiros vínculos afetivos e, no decorrer desse processo, com o próprio desenvolvimento da personalidade, cuja percepção, no ambiente familiar, pode minimizar os problemas da discriminação e da privação cultural, de efeitos negativos na formação do sujeito, além de contribuir para melhorar a ação intersubjetiva nos processos secundários da convivência.

Nosso foco principal, neste item, é o papel da família, por sua importância formativa. Afinal, família e escola devem compartilhar na formação ético-moral de cada aluno. É preciso construir uma convivência coletiva. Segundo Vasconcelos (1994, p. 63), [...] “percebe-se que cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhado pela família.” Muitos pais chegam mesmo a passar toda a responsabilidade para a escola ou delegar para os filhos uma tarefa que eles não têm condições de exercer.

Objetivamente a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: desenvolver hábitos básicos e estabelecer limites. É desejável que haja uma diferença em termos de poder entre pais e filhos. Nem autoritarismo, nem espontaneísmos. Os pais necessitam compreender que, no ajustamento social de seus filhos, há uma passagem da anomia (sem regras) para a autonomia (regras próprias), a qual deve assimilada, acompanhada e orientada.

Paulo Freire afirma que essa autonomia vai se constituindo na experiência das decisões tomadas. E o que sempre recusou, em nome do respeito à liberdade, foi a sua distorção em licenciosidade. Para Freire (1996, p.122), é bom procurar “viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não arrogante, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra”.

Partindo desse pressuposto, exige-se que a escola desenvolva um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Dessa forma, poderá aceitar as relações e decisões da escola, além de contribuir para ajudar as famílias a compreenderem a proposta definida.

## **5.2 A Comunidade Escolar na visão dos integrantes das escolas**

Munidos das concepções teórico-metodológicas descritas e estabelecidos os

marcos referenciais necessários ao nosso processo investigativo, nos direcionamos para duas escolas Municipais, onde, com questionamentos e observações, procurou-se compreender as suas organizações, seus projetos educativos e as dinâmicas pedagógicas, tentando identificar, na cotidianidade de suas práticas, a existência de intenções, relações e realizações compartilhadas.

As investigações, com consultas específicas e linguagens apropriadas, buscaram analisar o perfil das Unidades Integradas Luís Viana e Major José Augusto Mochel situadas, respectivamente, no Pólo Urbano e no Pólo Rural da Capital, selecionadas não só pelo tempo de existência, como, também, pelos serviços prestados à comunidade em que se inserem.

A identificação dos Pólos, enquanto Urbano e Rural, se inscreve como especificidade deste estudo, mas segue uma orientação da própria Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Na verdade, na sistemática de polarização da SEMED constam sete pólos, a saber: Rural, Coroadó, Anil, Cidade Operária, Bequimão, Centro, e Itaquibacanga. Neste estudo, eles se distribuem em apenas dois: o que se identifica com a zona de produção agrícola, portanto, Rural; e o que não tem essa identificação, entendido como Urbano.

Os questionários foram estruturados visando identificar o perfil das escolas pesquisadas e registrar o pensamento de cada segmento, procurando encontrar, nos comentários específicos, elementos que possam validar concepções para a construção de uma comunidade escolar e sua influência na implantação das propostas pedagógicas efetivadas.

No tratamento das informações recebidas, procurou-se aproveitar ao máximo as respostas dos questionários, atrelando-as aos registros da observação, quando possível, sem perder de vista a sua coerência, dada a falta de clareza em algumas afirmativas e as contradições percebidas entre as intenções e as ações pretendidas.

No âmbito institucional, a pesquisa investigou a estrutura e funcionamento dessas Escolas, bem como o tipo de Gestão, o Clima e o Envolvimento da comunidade escolar nas intenções e realizações praticadas. As respostas obtidas foram analisadas e agrupadas em dois campos. No primeiro caso, os dados foram incorporados nos itens 5.2.1 e 5.2.2 e identificados, respectivamente, como Escola do Pólo Urbano e Escola do Pólo Rural; no segundo, o tratamento das informações consolidou as idéias de gestores,

especialistas e secretárias, cujas descrições foram criticamente transcritas em “a inserção dos gestores no âmbito da Escola”.

No âmbito pedagógico, a investigação docente versou sobre as relações de trabalho, práticas pedagógicas e autonomia, buscando identificar, nas propostas efetivadas, construções coletivas e decisões compartilhadas. As respostas estão descritas e analisadas no sub-ítem “a inserção dos docentes no âmbito da escola”.

A sua vez, o corpo discente foi investigado sobre a sua vinculação e contribuição para a elaboração e implementação da proposta pedagógica, dessas escolas, enquanto sujeitos interessados e participantes do processo. A investigação procurou, também, encontrar, nas suas afirmações, a existência de espaço para o exercício efetivo de uma comunidade escolar, nas linhas descritas neste estudo. Estes dados construíram o sub-ítem “a inserção dos discentes no âmbito da escola”.

As famílias foram questionadas sobre a evidência de possibilidades que lhe favoreçam opinarem sobre a construção da proposta pedagógica da escola e a frequência de sua presença nas atividades preconizadas. Na análise das respostas, buscou-se perceber os momentos que são oferecidos a essas famílias e como são consideradas as suas contribuições, para incorporá-las em “a inserção das famílias no âmbito da escola”.

Quantitativamente, os questionários foram preenchidos e discutidos com a gestão da escola, compreendendo diretores, especialistas e secretaria, 20% dos alunos das 8ª séries, especificamente aqueles com mais tempo de permanência, todo o corpo docente e 10% das famílias.

### 5.2.1 A Escola do Pólo Urbano

O Ginásio Luís Viana surgiu da determinação do governo municipal, que procurava atender às necessidades educativas da população, em processo de expansão, principalmente a partir da eletrificação das vias urbanas, mais periféricas. Convém ressaltar que o movimento de habitação da Capital “teve por coração o Largo do Carmo”, cujo entorno configuravam as ruas de Nazaré e Grande, onde ficavam centralizados os órgãos públicos, comércios e grandes residências.

Sua edificação surge com a criação da Lei Municipal nº 719, de 04 de abril

de 1957, que estabeleceu o primeiro ginásio do município de São Luis, tendo sido absorvido pelo, então, Colégio Luís Viana, no ano de 1966, por determinação da Lei 1713/66, quando passou a se denominar de Colégio Municipal Luís Viana.

O prédio do Colégio foi construído pelo governador Newton Bello com o objetivo de atender a outros fins. Na verdade, era intenção governamental transformar o Colégio Luís Viana em escola de Artes Industriais, tendo sido todo equipado para o seu funcionamento. A professora Antonia Ribeiro da Costa foi encaminhada ao Rio de Janeiro para se especializar durante um ano em um curso do INEP, e lecionar na referida escola de Artes Industriais. Seria concebida, então, como uma escola profissionalizante.

A aludida escola de artes industriais não chegou a funcionar, sendo devolvido todo o maquinário e feita a doação do prédio, pelo Estado, para a Prefeitura de São Luís. O prefeito da época era o Dr. Antonio da Costa Rodrigues, que, ao receber a doação, batizou o prédio com o nome de Colégio Municipal Luís Viana.

O nome dado ao Colégio foi uma homenagem prestada ao ilustre maranhense, o médico e professor Dr. Luís Viana, que foi professor do Dr. Antonio da Costa Rodrigues. O Professor Luís Viana ingressou na Escola Normal do Estado, aos 12 anos de idade, tendo concluído o curso e lecionado em Escolas da Capital. Em continuidade ao seu processo de formação, o aludido professor tornou-se médico pela faculdade de medicina do Rio de Janeiro.

Acrescente-se, também, a existência de um prédio com nove salas de aula, localizado no centro da Capital, na rua do Ribeirão, como pertencente ao referido Colégio Luís Viana. Nesse prédio, no turno matutino, funcionavam os cursos ginásial e científico; no noturno, somente turmas do curso ginásial (de 5ª a 8ª série), que hoje equivale a 2ª etapa do Ensino Fundamental.

O reconhecimento do referido Colégio foi feito pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 52/68, datada de 14 de novembro, e assinada pelo professor Luiz de Moraes Rego, tendo em vista o Parecer nº 69/68. No parecer estabeleceram-se os níveis de ensino a serem trabalhados no Colégio que, pela Legislação em vigor, foram definidos como curso primário e ginásial.

Assim, no curso primário, as crianças enfrentavam cinco anos de estudos (1ª à 5ª série) e seguiam para o ginásio, onde cumpriam mais quatro anos (1ª a 4ª série), correspondendo, atualmente, ao Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. Cumpre observar

que, entre o primário e o ginásio, ainda havia o exame de admissão – o vestibularzito, cujo resultado era a certificação do aprovado, para a etapa seguinte.

O corpo docente compunha-se de 93 professores, os quais, na sua quase totalidade (mais de 90%), eram de nível universitário. O Colégio Luís Viana funcionou em convênio com o Estado até 1964, quando foi absorvido pela rede municipal de São Luís.

Quanto ao acervo patrimonial, o artigo 2º da mesma Lei de criação determinou que todo o acervo do Ginásio passasse a integrar o patrimônio do Colégio Municipal de São Luís. Com um ensino tido como “de qualidade”, o Colégio Luís Viana passou a funcionar nos turnos diurno e noturno, com a sede no bairro da Alemanha, situado à rua D. Delgado s/n, onde está estabelecido, até hoje, com o nome de Unidade Integrada Luís Viana.

A proposta pedagógica da Unidade Integrada Luís Viana tem sido bastante discutida, nos últimos anos, “em função de anseios internos”, exigência da própria dinâmica da escola, que já não “consegue equilibrar o discurso da inclusão, com a ineficácia dos indicadores apresentados”. Segundo a atual gestora dessa Unidade de Ensino, os resultados apresentados vêm exigindo “uma alternância nos fundamentos institucionais enfocados e uma releitura da prática efetivada”.

Por outro lado, há uma insistência da administração geral, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para que as escolas “discutam a sua realidade, analisem propostas sugeridas e encontrem possibilidades para a melhoria do seu desempenho”. Nesse sentido, a SEMED estabelece uma proposta de avaliação institucional e da aprendizagem, operacionalizada pelo acompanhamento sistemático das escolas municipais, à luz do que estabelece as diretrizes para uma “Educação de Qualidade”.

A Unidade Integrada Luís Viana funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o Ensino regular, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2005, o número de alunos matriculados somou 1.196 alunos, distribuídos nos níveis de ensino e modalidades especificados, ficando 680 alunos no turno matutino; 270 no turno vespertino e 246 no noturno.

Como na maioria das Unidades Integradas da rede municipal, sua grade curricular contempla uma carga horária de 7.360 horas anuais (Tabela 12), distribuídas entre as disciplinas da base comum, em conformidade com o que prescrevem os

Parâmetros Curriculares Nacionais, e uma base diversificada composta de uma Língua Estrangeira e a disciplina Turismo. A inclusão desta disciplina obedece a uma decisão da própria Secretaria de Educação.

Tabela 12 - Grade Curricular do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

Disciplina	Série/Carga horária							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Matemática	200	200	200	200	200	200	200	200
Ciências Naturais	160	160	160	160	120	120	80	80
História	80	80	80	80	120	120	80	80
Geografia	80	80	80	80	80	80	80	80
Artes	40	40	40	40	40	40	40	40
Religião	40	40	40	40	40	40	40	40
Educação Física	80	80	80	80	80	80	80	80
Língua Portuguesa	200	200	200	200	200	200	200	200
Parte diversificada	-	-	-	-	-	-	-	-
Língua estrangeira	-	-	-	-	40	40	80	80
Téc. Comerciais					40	40	80	80
Total Semanal	22	22	22	22	25	25	25	25
<b>Total Anual</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>

Fonte: SEMED

Esta Unidade tem uma estrutura física muito ampla, contando com 32 salas de aula, sendo que sete destas estão ocupadas pela Educação Infantil, na etapa do Pré-escolar. A Unidade dispõe ainda de salas para multimeios, distribuídas entre Laboratórios de Informática, Biblioteca e Vídeo, além de espaços para lazer e desporto. Quanto à assistência social oportuniza aos alunos merenda escolar, sendo preparada na própria escola, além de serviços médico-odontológicos, para o que conta com espaços reservados, embora estes serviços sejam gerenciados pelo próprio Sistema de Ensino.

O quadro de pessoal da Unidade totaliza 158 funcionários, distribuídos entre as funções necessárias para cumprir a sua dinâmica, especificamente, no âmbito administrativo e pedagógico. Acrescente-se que o Sistema de Ensino Municipal, preocupada com o “déficit cognitivo” de algumas crianças, principalmente as incluídas no programa de Educação Especial, contempla a Unidade com profissionais específicos, os quais são inclusos entre os especialistas (Tabela 13). No geral, as funções estão ocupadas por funcionários com cargos comissionados ou de confiança, funcionários admitidos por concurso e funcionários com serviços contratados ou terceirizados.

Tabela 13 – Composição do quadro funcional da Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

<b>Especificação</b>	<b>Total</b>
Diretor Geral	01
Vice-Diretor	02
Assessor Pedagógico	07
Assistente Social	01
Secretários	01
Docentes	97
Auxiliares administrativos	23
Auxiliar de biblioteca	07
Serviços operacionais	10
Vigias	09
<b>Total</b>	<b>158</b>

Fonte: U. I. Luís Viana

A direção administrativa da Unidade Integrada é assumida por quatro pessoas, sendo uma diretora, duas diretoras adjuntas e uma secretária, cujos cargos são de confiança da administração geral, no caso a Secretaria Municipal de Educação - SEMED. A responsabilidade do acompanhamento pedagógico está dividida entre quatro especialistas, nos diferentes turnos, além de três itinerantes, envolvidos com a Educação Especial, os quais foram contratos por concurso público.

O corpo administrativo totaliza 49 funcionários, distribuídos em serviços burocráticos, operacionais e vigilância. Destes, 25 possuem o 1º Grau incompleto, além de 3 com o 2º Grau incompleto e 18 com 2º Grau completo. No nível superior, 2 completaram a sua graduação e 2 estão por completar. Diante desse quadro situacional, a escola apresenta um contingente de servidores administrativos com uma qualificação que facilita a construção de uma proposta melhor discutida, negociada e consentida.

N âmbito pedagógico, o corpo docente é composto de 97 professores, sendo que quase 80% possuem a habilitação correspondente ao nível de atuação na sala de aula, e os 20% restantes possuem uma formação de magistério, com complementação adicional. Quase todos foram admitidos por concurso.

A maioria do grupo de professores responsável pelo Fundamental menor (1ª a 4ª série), com magistério e adicional, realiza suas atividades no turno vespertino, com jornada de trabalho de 24 horas. A sua vez, o grupo responsável pelo fundamental maior (5ª a 8ª série) tem formação específica em licenciaturas plenas, com jornada de trabalho de 20 horas, exercendo suas funções no turno matutino. Já no turno noturno, atualmente, se

realiza a Educação de Jovens e Adultos nas etapas I (1ª e 2ª série) e II (3ª e 4ª série), cujos professores possuem habilitações variadas, em conformidade com as séries trabalhadas.

Seguindo uma linha de assistência às escolas, a rede municipal oferece aos gestores e especialistas orientações específicas. Assim, mensalmente, com encontros sistematizados e coletivos, em espaços combinados, esses profissionais são convocados para discutir a caminhada do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, procurando inserir nas reflexões, conteúdos que se constroem “no chão da escola”.

As diretrizes propostas pelo Sistema de Ensino Municipal são discutidas entre a coordenação geral, os gestores e os especialistas de todas as escolas em encontros sistematicamente definidos. Na seqüência, são apresentadas aos professores em encontros mensais, na forma de “formação continuada”, para que sejam analisadas e refletidas as possibilidades e os limites de sua efetivação na prática cotidiana. O corpo administrativo não é contemplado com um calendário sistemático de reuniões, nem acompanha os encontros pedagógicos estabelecidos, ficando restrito à percepção, compreensão e ação da gestão de cada escola.

#### *A) A inserção dos gestores no âmbito da Escola*

Conforme esclarecimentos anteriores, a ação da comunidade escolar deve estar alicerçada na gestão participativa, no clima da organização e no envolvimento dos atores da dinâmica da escola. Também, já afirmamos que a gestão deve ser o resultado do exercício de toda a comunidade, na busca do alcance de metas construídas coletivamente.

Considerando que a comunidade escolar exerce uma ação pedagógica, sua função educativa dá sentido a uma tarefa de educar para a liberdade e responsabilidade, o que lhe impõe “a capacidade de saber ouvir, alinhar idéias, questionar, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de educação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo (PRAIS, 1990, p. 86), introduzindo confiança e convicção nas ações e oportunizando decisões integradas e compartilhadas, no ambiente escolar.

Compete, então, a todos incorporar conceitos e compromissos na totalidade do processo escolar, introduzindo-os sistematicamente numa prática pedagógica progressista, a fim de possibilitar atuações conscientes e competentes na transformação da

realidade histórica. Nesse sentido, a comunidade escolar exerce um papel importante na construção do processo educativo, aproximando os elementos dessa construção, possibilitando uma melhor convivência e estabelecendo melhores caminhos para a condução dos projetos educacionais.

Assim, na conversa com os gestores, concentrada nos diretores, especialistas e secretária, buscou-se perceber concepções e práticas de construção coletiva nos trabalhos desenvolvidos. Nas suas respostas e explicações, pudemos destacar um certo direcionamento para as concepções aqui construídas, à medida em que sinalizam a necessidade de se “ter uma linguagem homogênea e compartilhada na escola”, embora isso não tenha sido claramente percebido nas “falas e práticas” efetivadas.

Outro ponto a destacar, nos questionamentos, é a ênfase dada para que a “escola esteja voltada para as necessidades e interesses dos alunos”, a partir de um projeto pedagógico que intencionalmente direcione “toda a prática pedagógica da escola”, com a participação ativa de todos e num contínuo de “ações interdisciplinares”.

Pensar numa escola de interesse coletivo é relacioná-la a resultados mais produtivos, não só nos seus rendimentos, mas, também, na qualidade desses rendimentos, de forma que a fala instituída se consolide na prática constituída. Em geral, proclama-se muito, no interior das escolas, um ensino de qualidade, comprometido e direcionado ao pleno desenvolvimento do aluno. Contudo, os resultados práticos acenam um certo descompasso nos valores construídos, na dinâmica efetivada e nos resultados alcançados.

Ainda assim, confiantes no exercício de suas funções, os gestores sinalizaram com respostas afirmativas para a existência de um quadro promissor e de um clima organizacional satisfatório. Segundo eles, os alunos “são avaliados continuamente no seu rendimento”, com “identificação dos alunos em dificuldades, pelos professores, em suas disciplinas”. Do mesmo modo, esses alunos “recebem auxílios dos professores para suas dificuldades de aprendizagem”, cuja sistematização dos conteúdos ocorre mensalmente e são expressos na “organização dos professores e apresentação do plano de ensino”.

Na intensidade das respostas afirmativas escuta-se que “nossos alunos são avaliados sistematicamente, onde se procura identificar alunos e disciplinas mais críticas”, a fim de melhor acompanhar a produtividade da escola. Por outro lado, essa sistematização está nas mãos dos professores que “definem os objetivos de aprendizagem a serem

alcançados”.

Ao observarmos que a sistematização dos objetivos é feita pelo professor, queremos destacar que o problema maior não reside nesta sistematização, haja vista que a escola aponta “frequência de encontros com o corpo docente”, em reuniões quinzenais, mensais e bimestrais, além da “orientação e assistência dos especialistas a esses professores”. A gravidade se apresenta quando não se observa como essas dificuldades são resolvidas, principalmente, quanto à recuperação de conteúdos não assimilados pelos alunos, bem como quais os critérios para a definição das “disciplinas mais críticas”.

Isso se comprova quando questionados sobre a existência de parâmetros para desempenho de professores e alunos. Nesse aspecto, como a resposta foi negativa, o que se depreende é que a avaliação referida não vai além dos instrumentos utilizados no cumprimento da avaliação de aprendizagem dos alunos, sempre limitada à análise de desempenho, refletidos, na maioria das vezes, em dados numéricos e conceituais. Tal assertiva fica mais evidente quando se procura encontrar a forma utilizada para auxílio dos alunos com dificuldade de aprendizagem e esse mecanismo não fica claramente definido.

Via de regra, a sistemática de correção consiste em “encurtar o tempo garantido para todos os alunos”, estabelecer horários intercalados, e definir atividades nem sempre ao nível das dificuldades dos alunos tidos como críticos. O ideal seria a utilização de horários contrários (extra-turno) e específicos, conforme prerrogativa da legislação, a partir do diagnóstico cognitivo de cada aluno. Evidentemente, tal proposição não é tão simples, nem praticável, pois esbarra na “presença dos professores, que não dispõem de salários suficientes para uma permanência integral nas escolas”.

O clima organizacional fica ainda comprometido, segundo as concepções deste estudo, pela inexistência de um código, de conhecimento geral, e pela “dificuldade de aplicação de normas de disciplina pronta e integralmente para todos”. Tal fato se agrava ainda mais pela infrequência de professores, sem a devida ação corretiva, causando um certo desconforto na dinâmica da escola, além de dificultar as relações de solidariedade na escola, o compromisso com as famílias e o próprio processo de aprendizagem dos alunos.

De modo contínuo, nosso estudo procurou investigar a clarividência da gestão participativa na escola. Assim, segundo os gestores, a “gestão coletiva é sinalizada pela existência do colegiado escolar, com funções e atribuições bem definidas”, e que “todos os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola”.

Esclareça-se que “conhecer objetivos e metas”, não significa assumi-los. Por isso, nos nossos referenciais afirmamos que participar não é simplesmente estar presentemente, mas, acima de tudo, ser presente, à medida que, nessa participação se pressupõe um ser coletivo, que busque, assuma responsabilidade e seja comprometido.

Por isso, quando os interlocutores sinalizam que “os gestores, especialistas e professores trabalham em conjunto para tratar as questões de interesse da escola”, não significa a existência de uma ampla participação, haja vista que, na maioria dos casos, esse “trabalho em conjunto” se limita a uns pouco, que, na sua subjetividade e valores incorporados, se disponibilizam a assumir esse coletivo.

Talvez, não se possa desconstruir essa fala, considerando que é comum a “preocupação com a exigência de uma gestão participativa”. Contudo, o que se observa é um certo distanciamento coletivo nos trabalhos e uma concentração elaborativa em um pequeno grupo, casos mais acentuados de participação, ou centralizadamente, nas mãos dos gestores, casos em que a coletividade não passa de coletivismos, e as decisões são simples “homologações coletivas”.

Contudo, a escola procura sempre “uma comunicação com os pais e a comunidade local”, numa “frequência mensal e bimestral”, embora essa comunicação seja unilateral e de interesse da escola, estabelecida em reuniões ou em “palestras com temas que tentam encaminhar a necessidade da estreita relação entre família e escola”.

Ainda assim, a sistemática apontada nem sempre cumpre o calendário estabelecido, ficando à deriva dos “reclames disciplinares” de sala de aula, embora os gestores apontem que “a escola se fortalece ao atender os pais e ter a oportunidade de poder insistir na sua presença, em benefício do aluno”. Acrescente-se também que, nos encontros realizados, a “frequência não atinge a totalidade dos pais e sua maior concentração se dá nas reuniões do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série”.

A presença da família na escola tem sido a tônica crucial no trabalho pedagógico, reclamada pela comunidade escolar, na medida em que “sem os pais não pode haver um trabalho de qualidade”, pois a falta destes “dificulta a relação na sala de aula, permite o absenteísmo individual e compromete a aprendizagem do aluno”. Embora tenha sido respondido que “pais e comunidade local são envolvidos nas avaliações e decisões” das atividades cotidianas, reforçado pela “exigência da presença dos pais nas reuniões pedagógicas”, essa prática não fica evidenciada na rotina da escola, conforme

esclarecimentos anteriores.

Na seqüência dos questionamentos, destacamos, também, a “atenção e cuidados pelos alunos”, confirmados na “preocupação pelo absenteísmo e falta de pontualidade destes”, além da própria “preocupação dos professores com esses alunos”. Contudo, tal preocupação fica restrita ao “controle de rendimentos, freqüência e participação dos alunos”, traduzidos nas avaliações qualitativas e quantitativas, através de notas, conceitos e faltas, apostas nos diários de classe.

Não se pode negar a necessidade de acompanhamento do desempenho dos alunos, pois isto implica em garantir melhores indicadores de produtividade para a escola. Contudo, o que não se pode permitir é que esse acompanhamento se atenha apenas aos resultados, numa mágica de subida ou descida numérica, sem nenhuma preocupação com a qualidade do processo em que se sustentam tais números. De mais a mais, a qualidade buscada deve estar “refletida na aprendizagem significativa de todos os alunos”, para se completar na “garantia de um ensino de qualidade para todos”.

Por outro lado, os gestores ainda apontam que as atividades extra-classes, entendidas como “deveres de casa”, são devidamente “acompanhadas pelos pais e professores”, na intenção de “assegurar a aprendizagem e a garantia de promoção para as séries seguintes”. Retome-se, aqui, que “assegurar a aprendizagem do aluno” e, acima de tudo, uma aprendizagem significativa, tem sido nossa preocupação, ao longo deste estudo, porque possibilita a garantia da permanência do aluno e sua “promoção” para níveis superiores.

Contudo, as observações na dinâmica da escola pesquisada não nos permitem inferir essa efetivação. Via de regra, visualiza-se muito mais dificuldades no trabalho pedagógico realizado, do que facilidades para aquisição do conhecimento necessário pelos alunos.

Finalmente, ainda que os gestores sinalizem uma preocupação com o “pleno desenvolvimento dos alunos” não pudemos identificar elementos de sua efetivação. Assim, a fala proclamada não corresponde à prática instituída. Mais do que o conhecimento da burocracia e da rotina funcional, os gestores necessitam refletir a exigência de uma gerência autônoma e uma atuação pedagógica permanente e contínua, cujos rumos definidos evidenciem um ensino comprometido com o sucesso dos alunos, numa prática dialogada, coerente e consciente.

*B) A inserção dos docentes no âmbito da Escola*

A análise da prática coletiva e sua incorporação no discurso docente da escola foram buscadas em questões distribuídas em três campos. O primeiro pretende compreender as relações de trabalho, procurando identificar, nas respostas dos professores, elementos da desconstrução e/ou manutenção da ordem estabelecida, cujas ações possibilitem a confirmação da presença da comunidade escolar; o segundo indaga sobre como se realiza a prática pedagógica, no sentido de analisar o conhecimento da proposta pedagógica praticada e as concepções teórico-metodológicas subjacentes a essa prática; o terceiro, busca identificar a autonomia do corpo docente na gestão da escola, tentando perceber o tipo de poder pretendido e de que forma vem sendo conduzido.

Nas *relações de trabalho*, a possibilidade de uma ação administrativa de cunho participativo rompe com o individualismo e mando impessoal, para estabelecer a democratização das relações organizativas, de forma cooperativa e solidária. Faz-se necessário atentar para a compreensão de que democracia e participação são, na realidade, dois conceitos estreitamente associados, cuja associação impõe a necessidade de construir atos coletivos, com compromissos sócio-políticos e interesses coletivos.

Essa construção exige uma gestão que proporcione a prevalência de decisões negociadas, em que os interesses coletivos superem os interesses individuais. É inegável que essa busca pressupõe a presença de gestores, munidos de um referencial teórico-metodológico capaz de assegurar-lhe habilidades técnicas e humanas, para motivar a comunidade escolar no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Tabela 14 - Posicionamento dos docentes quanto às relações de trabalho - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

<b>Nº Ord.</b>	<b>Posição Síntese</b>	<b>%</b>
01	As relações de trabalho são expressas em funções	37,5
02	As relações de trabalho são dissimuladas em funções	50,0
03	As prioridades da escola são definidas pela direção	37,0
04	As prioridades da escola são definidas pela direção e especialistas	6,3
05	As ações são priorizadas pela comunidade escolar	56,5
06	As decisões na escola são parte individualizadas, parte coletivas	81,2

Talvez, essa não seja a leitura feita pelos docentes da Unidade Integrada

Luís Viana, ou ainda, que a leitura da prática não lhes permite admitir intenções e ações compartilhadas. A tabela 14 evidencia o posicionamento dos docentes quanto às relações vigentes na escola. Assim, para 37,5% desses docentes “as relações de trabalho ainda estão sendo evidenciadas acentuadamente em funções”, enquanto 50,0% admitem que “essas relações estão dissimuladas em funções”.

Considerando, desse modo, que quase 50,0% do corpo docente ainda compreende a existência de uma “gestão muito hierarquizada”, na escola, pode-se inferir uma dinâmica de pouco espaço solidário, ficando as decisões praticamente centralizada na figura dos gestores. Isso é indicado em outra questão, em que os professores dividem percepções para comprovarem que “as ações são priorizadas pela direção da escola” (37,5%) e “pelos especialistas” (6,3%).

Observa-se também, nos dados apontados, que não há uma unanimidade na prática da gestão democrática, embora sua inspiração já esteja há mais de 10 anos perpassando o discurso participativo das escolas. Isso dificulta o encaminhamento das propostas educativas, pois esbarra em um grupo numeroso de pessoas que não facilita a iniciativa coletiva e cria obstáculo para a sua construção.

Embora esses mesmos números apontem que 56,5% admitem que “as ações são priorizadas pela comunidade escolar” e acreditem que “todos os segmentos estão presentes nas ações da escola”, não significa grandes avanços, porque não evidenciam um grande número de adeptos dispostos a assumir as responsabilidades requeridas. Isso fica claro na relação que se estabelece, pois de cada dez docentes, quase a metade não acredita no envolvimento de todos.

Não causa estranheza essa contradição, posto que a distorção na prática decorre das concepções subjacentes e do compromisso com o trabalho coletivo. Inegavelmente, torna-se preocupante, visto ser a condição necessária para que possam ser melhor efetivadas as ações da escola.

Percebe-se, entretanto, que o discurso participativo acha-se presente no cotidiano da escola. É evidente que esse fato não nos permite concluir pela existência de uma comunidade escolar na sua realidade teórica – prática. Apenas sinaliza a existência de um espaço que reconhece a necessidade de relacionamentos e entendimentos democráticos.

De volta aos questionamentos, as duas últimas indagações confirmam as

suspeitas da presença limitada do coletivo escolar. Perguntados sobre as decisões na escola, os professores novamente se dividiram para responder que “ as decisões tomadas na escola envolve comunidade escolar, sem a presença da comunidade local” (50,0 %), ou ainda que “na escola as decisões são parte individualizadas e parte coletivas” (81,2 %).

Com *relação à prática pedagógica*, o que se procura encontrar, nas respostas, são indícios de construções teóricas permeadas de conceitos e procedimentos que conduzam a uma atitude crítica, onde o compromisso político, com a qualidade de ensino, permita ao corpo docente ocupar-se em constantes reflexões de sua atuação, para desconstrução e reconstrução de sua prática.

Insistimos que, quando não há um referencial teórico definido, os membros da comunidade escolar assumem posicionamentos pessoais e uma prática permeada por ações fragmentadas e posturas ecléticas. Tal fato provoca atitudes individualistas, dificultando a formação de um consenso, na busca de objetivos comuns.

Desse modo, neste item, busca-se perceber que concepções estão incorporadas no discurso dos docentes, de modo a encaminhar as propostas pedagógicas para além de documentos formalizados, mas amplamente discutido, intencionalmente construído e socialmente distribuído na comunidade escolar. As posições sínteses estão colocadas na tabela15.

Tabela 15 - Posicionamento dos docentes quanto à prática pedagógica - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	A proposta pedagógica envolve a comunidade interna e externa	87,5
02	A proposta pedagógica é conhecida por todos	62,5
03	O referencial teórico na prática pedagógica é histórico-crítico	68,7
04	Conteúdos e métodos seguem um currículo formal	56,3
05	A prática avaliativa prioriza o processo evolutivo	87,5

Neste ponto, para 87,5% dos docentes “quando de sua elaboração, a proposta pedagógica que sustenta o trabalho da escola envolve a comunidade escolar e local”, cujas linhas concebidas e praticadas são “conhecidas por todos” (62,5%). Conversando com os gestores pudemos verificar a preocupação em fazer com que os docentes conheçam as propostas, “inserindo-as nos dias de planejamento ou formação continuada, quando as escolas param para refletir a sua caminhada”.

A estratégia apontada não afirma participações coletivas, nem indica um processo de discussão que antecederesse essa finalização. Assim, é possível que as propostas sejam de “construção centralizada e depois dada a ser conhecida, e se estabeleça como a cara da escola”. Isso pode ser confirmado na segunda pergunta que se refere ao conhecimento da proposta pedagógica, para o que quatro em cada dez docentes “acreditam que parte conhece e parte não conhece”.

Com mais clareza está a definição da intencionalidade na dinâmica da sala de aula. Por isso nenhum docente “admite uma prática com um referencial teórico não crítico”. Contudo, a certeza da intencionalidade não garante uma linha única na postura epistemológica, haja vista que “o referencial teórico que permeia a prática pedagógica pode ser histórico-crítico ou dialético (68,7%), crítico-reprodutivista (18,7%) ou eclético (12,6%)”.

Enquanto agentes do processo, os professores concebem “a prática pedagógica, como prática social, e que deve ser direcionada, com ações críticas e reflexivas, contribuindo para uma tomada de consciência do aluno, como sujeito histórico de uma formação social”. Reconhecem, ainda, “a necessidade de trabalhar conhecimentos sistematizados e coerentes, evitando assim, a transmissão de uma visão de mundo sincrética e desvinculada da realidade do aluno”.

Contudo, isso não parece com tanta evidência nos resultados apresentados e se confirma na indagação sobre os critérios para a seleção de objetivos, conteúdos e métodos. Nesse sentido, para 43,7% dos professores o foco está “no tipo de educando que se deseja formar”, enquanto que 56,3% afirmam que apenas seguem “a adoção do currículo formal, permeada de experiências pedagógicas na construção do cidadão”.

Observe-se que a polarização estabelecida nas respostas não define claramente a função social da escola. Em capítulos anteriores, procuramos evidenciar dois pólos que se cristalizam no ambiente escolar: de um lado os que acham que o sentido da reprodução ainda prevalece na escola e se consolidam na expulsão da classe popular do seu cotidiano; de outro aqueles que acreditam que na intersubjetividade de suas forças, numa movimentação de contrários, pode-se colocar essa reprodução em desuso.

Isto posto, retornamos aos nossos pressupostos iniciais para acentuarmos que a falta de clareza, nas relações mais amplas da determinação social, provoca discursos mais ingênuos, neutros e descontextualizados.

Nesse caso, definir-se pela mediação “para um determinado tipo de educando” exige um aprofundamento na compreensão da relação entre Estado, Educação, Sociedade para mudar a direção “do homem objeto”, da sociedade mercantilista. De modo semelhante, “permeiar experiências pedagógicas na construção de um cidadão” politicamente constituído exige uma concepção mais clara das teorias críticas para encontrar a possibilidade dessa transformação.

Outro aspecto percebido entre os professores é a preocupação com a prática de uma avaliação contínua e permanente, como fator de eliminação da exclusão processual. Nessa perspectiva, 87,5% dos professores dizem que “priorizam o processo evolutivo, numa prática avaliativa permanente e contínua”, ainda que essa prática não esteja claramente estabelecida na dinâmica da escola. Na verdade, fica bem evidente uma prática pedagógica focada na “solidão disciplinar” de cada professor, adicionada aos “conteúdos divorciados da realidade do aluno” e ao “uso de metodologias inadequadas”.

Com *relação à autonomia* na escola, é preciso entender que não se trata de excesso de independência ou liberdade, pois autonomia não é soberania. A autonomia que se pretende discutir é aquela entendida como a possibilidade e capacidade institucional das escolas implantarem projetos pedagógicos próprios, à luz da legislação, das diretrizes estabelecidas e das práticas construídas. Essa concepção se torna necessária, pois, na visão de alguns atores da dinâmica escolar sua liberdade deveria ultrapassar os limites do dever, para se encontrar numa proposição de livre arbítrio.

È assim que podemos destacar, na sugestão de um professor, que “só haveria de fato melhoria se a escola fosse autônoma e as decisões não partissem de cima para baixo, vindas prontas da SEMED”. E continua: “se tivéssemos a liberdade de trabalhar adequadamente a nossa realidade e tivéssemos poder de decisão sobre todas as nossas ações, o que infelizmente não acontece”.

A prerrogativa da “licenciosidade”, ou liberdade abusiva, é um ponto de estrangulamento nos trabalhos coletivos das escolas. Via de regra, confunde-se com o não fazer, ou com a possibilidade de construção de um ambiente desprovido das obrigações necessárias.

Por sua vez, percebe-se, também, que a produtividade das escolas e, por excelência da escola pública, tem visíveis sinais de descompromisso com as camadas populares, ficando muito distante dos proclames dos sistemas de ensino pela inclusão

dessa clientela.

Na verdade, alguns professores têm tido “todo o direito de não ensinar, de não assumir seus compromissos e, até mesmo contribuir para a expulsão dos alunos, ampliando a seletividade da camada de baixa renda”. Contudo, não satisfeitos, esses professores ainda acenam que a gestão da escola poderia contribuir com a prática pedagógica “dando maior liberdade ao professor, quanto às suas atividades, e, administrativamente, o colégio deveria ser mais autônomo”.

Na leitura dos questionários e na apuração dos resultados, podemos destacar alguns pontos fortes no contexto da Unidade Integrada Luís Viana. Nessa perspectiva, há um grupo significativo de professores no Luís Viana que acenam para a “existência de uma gestão participativa” (Tabela 16).

Tabela 16 - Posicionamento dos docentes quanto à autonomia da escola - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	Na escola predomina gestão participativa	56,2
02	Na escola predomina co-participação	25,0
03	Os mecanismos de participação permitem um comprometimento	68,7
04	A escola explicita busca de novas relações	62,5
05	A escola explicita mudança com manutenção da ordem	37,5

Observando a tabela, destaca-se que esse grupo atinge apenas 56,2%, o que, embora sendo a maioria, nos permite imaginar não haver uma unanimidade, pois, 25,0% dos docentes “atestam uma co-participação”; 6,3% “que atos e fatos são simplesmente confirmados, sem a devida discussão” e 12,5% preferiram se abster.

Disto resulta uma certa dúvida quanto ao número de professores que responderam que “os mecanismos de participação estabelecidos permitem um comprometimento nas decisões” (68,7%), pois estabelece uma contradição em relação às respostas, anteriormente dadas, quanto à existência de uma gestão participativa. Depreende-se, então, um desconhecimento, ou falta de clareza, sobre pressupostos de autonomia e participação necessários a uma escola cidadã.

Observe-se, ainda, um número considerável de docentes contrários às afirmativas de que “os mecanismos permitem um comprometimento nas decisões”, mas, que “são praticados com pouco envolvimento e decisões centralizadas” (12,5%) ou

“oportunizam apenas discussões superficiais” (18,8%).

Uma coisa está bem clara na comunidade escolar, a palavra “autoritarismo” já não faz mais parte da dinâmica da escola, o que é comprovado quando os docentes afirmam que “a escola não explicita manutenção de autoritarismo”. Refutando essa postura, 62,5% dos professores se posicionarem a favor de que “a escola explicita busca de novas relações”.

A nosso ver, a posição acima acentuada não traduz uma percepção coletiva, pois, a indecisão retorna quando os professores são questionados se “a escola explicita mudança, com manutenção da ordem estabelecida”. A resposta justifica a dúvida aposta, pois 37,5% dos docentes afirmam que sim, além de reforçar a compreensão de que essa “manutenção da ordem” inscreve-se no ideário da escola clássica, onde prevalece a verticalização das decisões.

Nas informações aqui descritas, a partir das investigações e observações cotidianas, notam-se possíveis contradições na construção da comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que se posicionam admitindo a existência da gestão participativa na escola, afirmam que as relações de trabalho ora são acentuadas, ora dissimuladas em funções.

Destaque-se também as controvérsias entre as intenções e as realizações, no interior da escola. Há sugestões de professores “solicitando espaço para reflexões, para não se deixar levar pelo sistema dominante”, o que pode ser oportunizado “privilegiando o diálogo e munindo os educadores e educandos com os recursos que sempre lhe são solicitados”, de forma que “as novas relações se estabeleçam pela forte necessidade de proporcionar uma valorização profissional, através da ética e do respeito”.

De modo semelhante, a busca de novas relações se dá em um contexto administrativo, cujas ações são priorizadas pela direção da escola e se confirmam na sugestão de “maiores oportunidades de conagraçamentos entre os segmentos envolvidos no processo educativo”, além da necessidade de “promover ações que venham envolver mais todos os segmentos nos trabalhos da escola”, segundo os professores.

Quanto ao código de conduta, não parece estar explícito para todos os docentes, discentes e funcionários, haja vista que, segundo alguns docentes, a administração poderia contribuir para melhorar as relações e as práticas pedagógicas “elaborando ou fiscalizando os setores da escola”, ou ainda “que supervisores, porteiros,

todos os profissionais trabalhassem para a melhoria dos alunos”. Bem mais contundente é a reivindicação de que “os alunos tivessem um manual de direitos e deveres e, em caso de descumprimento, deveriam receber punições, assim como os profissionais”.

Insistimos que se a comunidade escolar caminha de forma participativa, as funções e decisões devem estar desvinculadas da hierarquização e departamentalização, herdada da escola clássica de administração. Especificamente, faz-se necessário o compartilhamento das decisões e o diálogo, como mecanismos para o estabelecimento de novas relações, atrelados a elementos da dinâmica que possibilitem amplas discussões, análises e reflexões para a implantação de práticas pedagógicas que se direcionem para a construção de uma escola democrática.

### *C) A inserção dos discentes no âmbito da Escola*

Nosso percurso teórico-metodológico tem procurado demonstrar que a construção da comunidade escolar pressupõe uma prática coletiva, em que a participação de todos contribui para a análise e avaliação crítica da realidade organizacional. Ou seja, a atitude crítica dos membros da comunidade escolar facilita a mediação entre a ação e as possibilidades de realização, o que exige uma reflexão contínua do que se pratica ou se pretende praticar.

Com esse direcionamento, buscou-se o coletivo discente do Luís Viana, investigando uma amostra de alunos que estivessem concluindo o Ensino Fundamental, especificamente, nas 8ª séries, por admitir que, neste nível, os investigados já possuem uma visão mais ampla de sua escola, além do maior tempo de convivência com os demais segmentos.

Dessa forma, fomos às salas de aula, não apenas aplicar os questionários, mas também para compreender e refletir as aspirações, expectativas e atitudes formativas no conjunto desses alunos. Da análise dos resultados e das observações efetivadas, pudemos analisar as respostas recebidas, encontrando, de início, uma visão sincrética e contraditória incorporada nesse segmento escolar.

Inicia-se a indagação procurando compreender a convivência dos alunos selecionados com os outros segmentos da escola. Nesse sentido, esta relação não sinaliza

um ambiente escolar participativo.

Do total de alunos, 43,3% afirmam que “não tem espaço para participar”; 13,3% acham que “sua opinião é simplesmente considerada”, para se completar com 6,7% que desconhecem essa preocupação, pois não souberam opinar. Restaram, então, 36,7% de alunos para dizer que “sua opinião é ouvida” (Tabela 17).

Tabela 17 - Posicionamento dos discentes quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	Não têm espaço para participar	43,3
02	Sua opinião é considerada	13,3
03	Sua opinião é ouvida	36,7
04	O princípio de convivência é o compartilhamento	90,0
05	O tratamento do professor é democrático	26,6
06	O tratamento do professor é autoritário	36,7
07	A administração da escola é autoritária	50,0

Essa situação pode ser corroborado pela sugestão dos alunos quando solicitam “funcionários com mais carinho com as pessoas”, ou “que eles tenham mais carinho e atenção conosco”, ou ainda que a administração poderá melhorar o processo de aprendizagem desde que “eles (os funcionários) sejam mais pacientes e ajudem mais os alunos”.

Por outro lado, esse quadro se ameniza quando se analisa a convivência entre os alunos, o que pode neutralizar o afastamento funcional pela aproximação existente. Pressupõe-se, neste aspecto, um elemento fortalecedor para manutenção dos alunos na escola, bem como a oportunidade de maiores envolvimento e melhor participação, pois, a maioria, 90,0%, admite que “na convivência com seus colegas, o princípio adotado é de compartilhamento”.

Contudo, quando se referem a outros segmentos, o desencanto se torna sobressalente, comprometendo a construção de uma cultura de interesses e causando dificuldades para a consolidação da coletividade. Perguntados sobre as suas relações em sala de aula, apenas 26,6% assinalam que seja do tipo democrático. Essa afirmativa fica evidenciada quando os alunos indicam a necessidade de “ter professores mais capacitados”, ou a exigência de um corpo docente com melhores conhecimentos, para o que sinalizam por “um melhor ensino dos professores” ou “que a escola tenha outros professores”.

É de admirar que, apesar de toda a luta para a conquista de espaços democráticos e a necessidade de trabalhos em equipe, 36,7% dos alunos percebem que “o trabalho do professor é autoritário”, ou “do tipo liberal”, mais próximo do *laissez-faire*, como pensam 36,7% dos alunos pesquisados.

A preocupação maior com o processo de construção da comunidade escolar se encontra no olhar dos alunos para a gestão da escola, quando 50,0% opinam que “a administração da escola é autoritária”, ou ainda como pensam 26,7% que sugerem ser ela “do tipo liberal”. De resto, a escola tem a seu favor 23,3% dos alunos que podem compartilhar solidariamente com a prática da escola, pois acreditam que sua dinâmica se inspira no “tipo democrático”.

Nas afirmativas desses alunos depreende-se ainda uma maior exigência com a prática democrática, quando sugerem que “os alunos deveriam ter chances para falar, questionar sobre algumas coisas com a diretora”, “entrando em acordo com a gente” ou por outra, “onde todos possam trocar idéias e dar suas opiniões”.

Percebe-se também que o conceito de autonomia, para os alunos, assemelha-se ao dos professores, sempre mais próximo do tipo “liberdade sem limites”. Por isso, acham que a gestão da escola pode ajudar a melhorar o processo de aprendizagem “deixando os alunos, mais livres”, ou “não sendo muito autoritário com o fardamento”.

#### *D) A inserção das famílias no âmbito da Escola*

As relações entre a escola e a família têm se modificado, nas últimas décadas. De maneira geral, podemos apontar a transição de uma fase em que a família confiava plenamente na escola, estabelecendo até uma cumplicidade, para uma nova em que a família passa, de um lado, a transferir suas tarefas, e, de outro, a criticar a escola.

É verdade que, em um ou outro caso, a capacidade de discernimento está ligada à habilidade dos membros da família, em especial os pais, de separarem seus próprios conflitos, dos conflitos dos filhos, o que vai depender do grau de satisfação e de resolução em casa. Contudo, essa habilidade também depende do tipo de conhecimento construído dentro de cada família, de forma a compreender o significado contextual de

segmentos e elementos, para uma respectiva valorização.

É, assim, que se estabelece a relação da família com a escola, e é, assim também, que se vai analisar a integração contida na dinâmica da U. I. Luís Viana, cujas informações estão contidas na tabela 18.

Tabela 18 - Posicionamento das famílias quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Luís Viana – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	A escola viabiliza todos os momentos para alguns segmentos	51,0
02	A escola viabiliza todos os momentos para todos os segmentos	30,0
03	Você é convidado para avaliar e decidir coletivamente	70,0
04	Nos encontros as considerações são respeitadas e analisadas	79,0
05	A proposta pedagógica atende à necessidade educacional do aluno	65,0
06	A proposta pedagógica atende em parte à necessidade do aluno	35,0

Nas respostas apresentadas pelos responsáveis, vamos encontrar muita preocupação com “o desenvolvimento dos alunos”, embora inserida numa relação crença/descrença com a dinâmica praticada. Dessa forma, ao mesmo tempo em que eles confiam porque a “escola ensina e se interessa pelo meu filho”, exigem “que os professores estejam sempre presentes na sala de aula, para educar cada um de seus alunos”.

Observa-se ainda o caráter contraditório descrito, pois, o pensamento das famílias corrobora com os alunos, evidenciando uma repassagem aluno-pai e provocando um divórcio entre o discurso e a prática constituída na escola, na direção de um efetivo entendimento democrático.

Esse fato aparece de forma clara quando os pais afirmam que “quanto a possibilidade de participação das famílias, a escola viabiliza todos os momentos para alguns dos segmentos”. Esse dado é preocupante, pois atinge cinco em cada dez pais consultados e se agrava, mais ainda, quando adicionado a outros pais que definem “a possibilidade de participação em momentos isolados”. Assim, a participação efetiva dos pais precisa ser refletida no coletivo da escola.

Contudo, na medida em que esses pais são convidados para os encontros da escola, “suas considerações são respeitadas e analisadas”. Isso é confirmado em 79,0% das consultas. Ressalte-se que este dado representa apenas o respeito ao “estar presente”, e acontece em reuniões periódicas, com espaços de tempo não satisfatórios, pois, para alguns pais “a escola deveria fazer reuniões mensais, para melhorar o acompanhamento de

nossos filhos”.

Nenhum pai apontou que a proposta pedagógica da escola não atenda às necessidades de seu filho, porém não é unânime que atenda no todo, apesar de que 65% dos pais tenham essa convicção. Os 35% restantes admitem que “a proposta atende em parte a necessidade de seu filho” e justificam sua posição pela falta de melhores relacionamentos, carência de inovações tecnológicas, com meios e métodos adequados para uma aprendizagem significativa dos alunos.

### 5.2.2 A Escola do Pólo Rural

A Unidade Integrada Major José Augusto Mochel surgiu de reivindicações comunitárias, dos moradores do Maracanã, cujas necessidades de letramento<sup>11</sup> reclamavam pela construção de uma Escola naquelas imediações.

A edificação do prédio da referida Unidade de Ensino data do ano de 1961, ocasião em que a escola iniciou suas atividades, passando a funcionar em um barracão cedido por um comerciante<sup>12</sup> daquela localidade. Seu nome é uma homenagem da comunidade ao pai da prof<sup>a</sup>. Rosa Mochel Martins, pelos serviços dedicados àquele lugar, estando, à época (1972), exercendo o cargo de Secretária de Educação do Município.

A Unidade Integrada Major José Augusto Mochel encontra-se em boas condições organizacionais e físicas. Suas atividades inserem-se numa área de “feição rural”, embora não muito próxima de uma “escola do campo”, conforme comentários deste estudo, tendo inclusive suas ações fiscalizadas e orientadas por um setor da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, chamado de Pólo Rural.

Na sua concepção jurídica, a U. I. Augusto Mochel, como simplesmente é conhecida, teve o seu reconhecimento com a resolução n.º. 026/83, passando a trabalhar com o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Educação Especial, estando a modalidade de Educação Especial funcionando no turno matutino e a EJA no turno noturno.

---

<sup>11</sup> Compreende-se letramento como processo de alfabetização, para além da decodificação do código escrito, que faz uma reflexão crítica deste. Sobre esse assunto ver mais em Ferreiro e Tabersky. 2000.

<sup>12</sup> O comerciante referido, ainda residindo no Maracanã, possui filhas que hoje atuam como professoras da Unidade Integrada José Augusto Mochel.

Acrescente-se ainda a existência de um espaço chamado de “Sala de Recursos”, onde a Unidade atende aos alunos “especiais” da área do Maracanã e adjacências, conforme diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento da SEMED. Via de regra, as crianças são encaminhadas à Coordenação de Educação Especial da SEMED onde passam por diagnósticos médicos e psicológicos, para, depois de reconhecida a deficiência, serem inseridas nos trabalhos pedagógicos dessa sala.

Convém destacar que a Unidade Integrada Augusto Mochel é uma das poucas escolas deste pólo que tem “moção de reconhecimento” face aos resultados positivos, chegando a receber, em 1999, o “Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar”. Ela dispõe, também, de um documento que se inscreve como “projeto pedagógico” que pretende “organizar um plano de ação que norteie a práxis escolar, tendo por base o eixo pedagógico, social e de gestão, favorecendo o desenvolvimento da integração ética e moral entre os atores do processo ensino-aprendizagem”.

A U. I. Augusto Mochel funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na sua estruturação chegou a absorver, em 1988, oito Escolas Anexas, tendo esse número caído para três em 2001, devido à edificação de novas Unidades Escolares, para substituir os anexos. Assim, foram contempladas as comunidades de Vila Itamar, Collier, Nova República e Itapera. Ano passado, já absorvia somente duas (Vila Samara e Tauá-Mirim) e, este ano, está absorvendo apenas uma unidade anexa, chamada de Escola Tiradentes, que foi construída pela PLAN, uma ONG que presta serviços às comunidades necessitadas.

A proposta pedagógica desta Unidade tem sido bastante discutida, nos últimos anos, “em função de anseios internos”, exigência da própria dinâmica da escola, que já não “consegue equilibrar o discurso da inclusão, com a eficácia dos indicadores apresentados”, o que vem contribuindo para uma alteração nos fundamentos administrativos perseguidos.

À semelhança da Escola do Pólo Urbano, sua grade curricular também contempla uma carga horária anual de 7.360 horas conforme dados da tabela 19, distribuídas entre as disciplinas da base comum, em conformidade com o que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Todavia, a sua base diversificada está composta de uma Língua Estrangeira e uma outra disciplina chamada Técnicas Comerciais.

Ressalte-se que, em épocas passadas, a Escola contemplava em sua grade a

disciplina Técnicas Agrícolas, muito mais próxima de sua realidade, cuja saída se confunde com o desaparecimento das áreas de cultivo agrícola, incorporadas ao patrimônio de “grandes posseiros”, comerciantes locais, além das “invasões” dessas terras, que se acentuaram, nos últimos anos.

Tabela 19 - Grade Curricular do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Disciplina	Série/Carga horária							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Matemática	200	200	200	200	200	200	200	200
Ciências Naturais	160	160	160	160	120	120	80	80
História	80	80	80	80	120	120	80	80
Geografia	80	80	80	80	80	80	80	80
Artes	40	40	40	40	40	40	40	40
Religião	40	40	40	40	40	40	40	40
Educação Física	80	80	80	80	80	80	80	80
Língua Portuguesa	200	200	200	200	200	200	200	200
Parte diversificada	-	-	-	-	-	-	-	-
Língua estrangeira	-	-	-	-	40	40	80	80
Téc. Comerciais					40	40	80	80
Total aulas semanais	22	22	22	22	25	25	25	25
<b>Total aulas anuais</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>	<b>920</b>

Fonte: SEMED

A Unidade Integrada Augusto Mochel está organizada em 12 Salas de Aula, além de banheiros (masculinos e femininos). Dispõem, também, de salas para a Diretoria, Secretaria e Professores, bem como salas para multimeios e uma quadra de Esportes, embora descoberta. Quanto à manutenção higiênica de suas instalações chega a comprometer a sua dinâmica, à medida que se identifica “muitos” reclames internos.

No gerenciamento da Unidade, à exceção da especialista, nomeada no último concurso público, os demais (diretora e adjunta) são cargos de confiança da administração geral, no caso a Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Acrescente-se que a secretária, apesar de estar assumindo esse cargo, por alguns anos, é professora admitida por concurso.

O quadro funcional da Unidade totaliza 68 funcionários, conforme as informações da tabela 20, distribuídos entre as diversas funções, embora, para os gestores, “esse número não seja suficiente para o atendimento da demanda da escola, com qualidade”.

Tabela 20 – Composição do quadro funcional da Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

<b>Especificação</b>	<b>Total</b>
Diretor Geral	01
Vice-Diretor	01
Assessor Pedagógico	01
Secretária	01
Auxiliares administrativos	04
Docentes	46
Auxiliar de biblioteca	01
Serviços operacionais	07
Vigias	06
<b>Total</b>	<b>68</b>

Fonte: U. I. Major José Augusto Mochel

O corpo administrativo totaliza 22 funcionários, dos quais 07 são operacionais e 06 são vigias em “prestação de serviços” na escola. Há uma grande preocupação da direção, principalmente, com a vigilância que, “em não sendo especializada, não possui recursos materiais adequados, comprometendo os serviços da escola”.

No âmbito pedagógico, o corpo docente é composto de 46 professores, sendo todos admitidos por concurso público. A maioria do grupo responsável pelo nível fundamental menor (1ª a 4ª série), possui uma formação de magistério (45,6%) e apenas 4,3% têm complementação adicional. Todos foram nomeados com jornada de trabalho de 24 horas, e horário matutino.

À sua vez o grupo responsável pelo Ensino Fundamental maior (5ª a 8ª série) tem formação específica em licenciaturas (50,1%), com jornada de 20 horas e horário vespertino. Já o turno noturno, além do ensino regular, que atualmente conta com turmas de 1ª a 8ª série, ainda se responsabiliza pela Educação de Jovens e Adultos nas etapas I (1ª e 2ª séries) e II (3ª e 4ª séries). Os professores desse turno, já inclusos no total, possuem habilitações variadas, em conformidade com as séries trabalhadas.

No que se refere à residência, o quadro de funcionários da escola tem, na sua maioria, pouca proximidade com a área em que a Unidade de Ensino se insere, pois residem em diferentes locais. Os professores residem nos bairros e conjuntos da zona urbana da Capital, portanto distantes dessa Unidade, enquanto gestores e operacionais em áreas mais distantes, ainda que no pólo rural.

Essa realidade tem comprometido a dinâmica das atividades administrativo-pedagógicas, pois, não é raro o atraso e, até mesmo, a falta de alguns professores, “causando sérios prejuízos para a escola, que não tem como suprir essa carência; para o aluno, que perde o seu direito de estar aprendendo; e para as famílias, que são obrigadas a conviver com essa infrequência”.

Em relação ao corpo discente, totalizam-se 1.022 alunos, sendo 809 na Unidade Central e 213 na Escola Anexa. Na Unidade Central, objeto de nosso estudo, os alunos estão distribuídos nos turnos matutino (347), vespertino (316) e noturno (146), todos procedentes de escola pública, com residências fixadas na área em que funciona a escola e nas suas adjacências.

A sistematização e acompanhamento da proposta da escola, como é um programa definido pelo sistema de ensino municipal, segue as mesmas linhas da Escola do pólo Urbano. Assim, os gestores e especialistas recebem orientações específicas mensalmente, com encontros sistematizados e coletivos, em espaços combinados, para reflexões sobre o projeto pedagógico e suas implicações na dinâmica da escola.

Os professores são convocados para encontros mensais, na forma de “formação continuada”, a fim de discutir a sua caminhada e encontrar trilhas para as dificuldades de sua prática cotidiana. O corpo administrativo não dispõe de reuniões sistematizadas, nem acompanham os encontros pedagógicos, ficando restringidos a procedimentos rotineiros, com ações desarticuladas.

#### *A) A inserção dos gestores no âmbito da Escola*

Decidimos por estabelecer uma mesma linha de consulta para as duas Unidades de Ensino, utilizando as mesmas indagações e as mesmas observações, procurando verificar semelhanças ou diferenças, para, após os registros, fazer um balanço comparativo entre as Unidades de Ensino investigadas, cujas análises explicativas são apresentadas no final deste capítulo sob o título: à guisa de comparação.

Assim, nas entrevistas e observações com os gestores, concentrados nos diretores, especialistas e secretária, procuramos perceber as concepções e práticas coletivas inseridas na dinâmica da escola e analisá-las tendo como direcionamento as

concepções colocadas nos marcos referenciais. Nas respostas obtidas, muita “ênfase na gestão participativa”, por entendê-la como “a melhor forma de encontrar resultados mais coletivos e positivos”.

Nesta Unidade de Ensino, pudemos observar uma maior proximidade entre os gestores, ora “pelo tempo de convivência, neste nível de atuação”, ora pela insistência da gestora em tentar praticar aquilo que pressupõe o projeto pedagógico da escola. Desse modo, em sua prática, procura deixar sempre transparecer que “as ações propostas, bem como o diagnóstico da escola, foram amplamente discutidos pelo corpo técnico e docente, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, assim como outros aspectos inerentes à função social da escola”.

Um outro ponto de destaque é a forma de relacionamento estabelecido na Unidade, bem como a proximidade familiar existente. Na verdade, antes de assumir essa função, a atual gestora foi professora, com atuação nas séries de 5ª a 8ª, àquela época, primeiro grau maior, tendo sido admitida no atual cargo por seleção, incluindo “redação, entrevista e comprovante de titulação”.

Nossos questionamentos se iniciaram, dessa forma, pela gestão da escola. Assim, procurou-se investigar a existência de um coletivo de trabalho, em que o compartilhamento das intenções e ações nos permitisse confirmar ou não a presença de uma comunidade escolar.

As respostas foram contundentes e um dos indicativos apresentados foi a existência do Conselho Escolar, cuja sistemática de organização pressupôs um amplo debate na comunidade escolar e local para que o referido Conselho pudesse se “estabelecer pela discussão coletiva, em reuniões específicas, e ser estruturado com funções e atribuições bem definidas”. Nessa perspectiva, é acentuado que “todos os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola” e que “toda a comunidade escolar trabalha em conjunto para as questões de interesses coletivos”.

Como assinalamos anteriormente, uma escola de interesses coletivos precisa apresentar no seu cotidiano essa prática. Não queremos ser taxativo em negar essa construção, no interior dessa Unidade, mas as conversas e observações encaminhadas mostraram um certo distanciamento nessa acentuação. Na verdade, longe da conquista do trabalho coletivo, os ganhos sinalizados apontam para alguns momentos, em poucas atividades. Via de regra, responde a anseios e interesses individuais, cujas atitudes e

atividades traduzem uma maior ênfase no termo “coletividade”, sem uma incorporação mais efetiva na sua cotidianidade.

De resto, a presença de todos os segmentos, em todos os momentos só é percebida nos encontros que atendem às “culminâncias” das atividades do calendário escolar, assim mesmo quando ocorridas nos turnos específicos de cada segmento. Ainda assim, a gestão desta Unidade de Ensino consegue garantir sua presença entre aquelas que se destacam com “bom desempenho” na rede municipal.

Pode-se ainda destacar a preocupação do coletivo da escola em seguir uma “pedagogia de projetos”, cujos “planos, projetos, objetivos e estratégias possuem uma definição clara e aceitação pela comunidade escolar”, além do fato de que todos os “procedimentos administrativos estão bem definidos e padronizados”.

Nesse sentido, ficou evidente, nessa Unidade, a preocupação na montagem de projetos como facilitador da transversalização de “temas geradores”, a partir de ações interdisciplinares, bem como a cultura da escola em também se fazer presente, com projetos, em concursos editados por estabelecimentos públicos ou privados. Prova disso foram os diversos projetos disponibilizados para consultas e reproduções, quando das nossas entrevistas e observações.

Esta é uma trilha que tem sido seguida por quase todas as outras Unidades de Ensino da rede municipal, embora sua efetivação ainda não tenha contribuído para uma mudança na atitude da comunidade escolar, de forma que todos se percebam em um ambiente interdisciplinar. De outro modo, a pedagogia de projetos ainda não mostrou sua eficácia na dinâmica, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos e elevar o nível de proficiência, desses alunos, conforme os padrões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Como os gestores da U. I. Luís Viana, os gestores da U.I. Augusto Mochel responderam afirmativamente sobre a existência de um clima organizacional satisfatório. Assinalaram ainda a “insistência em promover encontros sociais, com certa frequência, de forma a possibilitar maior aproximação dos turnos”, além de favorecer à “construção de um clima organizacional mais afetuoso entre todos”, para com isso, também, melhorar as relações na sala de aula.

Dessa forma, os gestores confirmaram que “os alunos passam por uma avaliação processual e contínua de aprendizagem”, e, em cumprimento às metas definidas,

“os professores devem identificar os alunos com dificuldades em suas disciplinas”, com “apresentação de sugestões planejadas para a correção dessas dificuldades”.

A explicação dada para a afirmativa “em cumprimento às metas”, que pareceu diferente da escola do pólo urbano e soado como algo especial, na verdade atende às exigências do Plano de Desenvolvimento das Escolas - PDE, concebido pelo Sistema Nacional para injetar recursos diretamente nas escolas e proporcionar-lhes melhorias na qualidade e nos indicadores apresentados.

Na visão dos gestores desta Unidade de Ensino, a “organização dos conteúdos, em um plano, pelos professores, facilita a definição e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem”, bem como facilita a elaboração de instrumentos para “auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem”. Tal cumprimento é apoiado tanto pela “disponibilidade de materiais didáticos para as atividades de sala de aula”, como pela “orientação e assistência de especialista, quando necessário”.

É bom que a escola perceba a necessidade de construção de um ambiente organizacional que contribua para o melhor desempenho dos alunos. Do mesmo modo, qualquer que seja a iniciativa para apoiar professores e alunos sempre vai soar como benéfico para propostas encaminhadas ou executadas no cotidiano escolar, principalmente quando é pontuada pela “presença constante do gestor nas dependências da escola”.

Contudo, o que tem preocupado os sistemas de ensino, e por derivação as pessoas que se dedicam a analisar o comportamento conjuntural das redes de ensino, é que esses “supostos avanços” internos não sinalizam mudanças efetivas no contexto geral da educação, e, muitas vezes, nem no quadro da própria escola.

Ao sermos informado sobre os indicadores de produtividade da U. I. Augusto Mochel, pudemos inferir um quadro oscilante nos anos e crescentes nos níveis de ensino. Atendo-nos às taxas de reprovação, verificamos baixos números nas séries iniciais, embora acentuadamente elevados a partir da 5ª série, o que se justifica pela organização do ensino em ciclos, principalmente nos últimos anos.

Assim, nos resultados de 2004, enquanto encontramos índice de 4,0% para a reprovação na 1ª série, ainda que superior a 2003 em 1,0%, na 2ª série esse indicador chega a 12 %, confirmando nosso pressuposto de “deslocamento estatístico” da série inicial, a partir da utilização de ciclos em dois anos, especificamente, nessas séries. Contrariamente, para a 5ª série, os números apontam 12,0%, chegando a 20,0 % na 6ª

série. Este é um outro agravante que não está corrigido nos estabelecimentos de ensino, onde a seletividade das camadas populares, conforme análise deste estudo, se processa, com mais intensidade nas 1ª e 5ª séries.

De volta aos questionamentos, os gestores da Unidade Mochel apontam a “existência de parâmetros para desempenho de professores e alunos” consolidados na “existência de um código de conduta escrito para a comunidade escolar”, bem como da “aplicação de normas disciplinares para todos”.

Na nossa conversa com os atores da Unidade, não ficou claro a existência de sistemática de avaliação do desempenho coletivo, nem a aplicação de normas igualmente para todos. Identificamos sim uma preocupação no controle do desempenho da escola, através dos instrumentos que avaliam apenas os alunos. Assim, esse trabalho tem ficado restrito ao cumprimento do calendário de provas, para os alunos, com frequência mensal e bimestral, cujos resultados nem sempre estão disponíveis aos responsáveis, no prazo estabelecido no calendário letivo.

O código de conduta se resume ao regimento da escola que estabelece, entre outras coisas, os “direitos e deveres” da comunidade escolar, com maior rigor para os discentes. Do lado docente, apesar da exigência no cumprimento de suas ações, ainda pesa os reclames de envolvimento mais intenso nas atividades coletivas, infrequências e falta de compromisso com a aprendizagem discente.

Deve-se ressaltar que os reclames apontados se diluem no respeito que a escola possui na rede de ensino. Como já discurremos, trata-se de uma Unidade que tem um tempo mais longo de existência, apresenta um ambiente mais alegre e consegue apresentar resultados mais significativos no pólo, além da conquista de premiações, mesmo de alunos. Contudo, pelas dificuldades coletivas que enfrenta, ainda não constituiu uma comunidade escolar que nos permita certificar-lhe por uma gestão participativa, de construção solidária e decisões compartilhadas.

Um outro ponto que precisa ser acentuado é a convivência com as famílias e a comunidade local. Assim, a comunicação com os pais e a comunidade local ocorre nas “reuniões bimestrais, após o conselho de classe”, o que responde pela presença deste segmento apenas para “dar conta das notas dos filhos, alunos da escola”. Tal fato também confirma que o colegiado proposto não tem muita atuação no projeto educativo da escola.

Embora essa posição cause uma certa surpresa, não é privilégio desta

Unidade de Ensino. Em geral, predomina a observação de que nas escolas “os pais e a comunidade local não são envolvidos nas avaliações e decisões”, causando um descompasso na análise e interpretação de resultados entre esses segmentos. Do lado da família, pode-se apontar um certo descrédito na proposta pedagógica definida, acentuando-se com o absenteísmo e falta de pontualidade dos alunos; do lado da escola a angústia de enfrentar a “infrequência de muitos pais na chamada às reuniões”, bem como uma maior falta de “atenção e cuidados com os filhos”.

É por esse motivo que ainda perdura a disputa na relação entre escola e família, onde ambas são flagradas pelo desinteresse. Contudo, para os gestores da Unidade Augusto Mochel a escola cumpre seu papel, não só pelo seu “desempenho pedagógico, mas também pela atenção e cuidado com os seus alunos, e pela preocupação com a sua falta e com a vigilância no cumprimento de seus deveres e atividades”.

#### *B) A inserção dos docentes no âmbito da Escola*

Seguindo a mesma seqüência de questionamentos e observações, já definidos para a U. I. Luís Viana, fomos investigar a U. I. Augusto Mochel. Como apontado nas respostas dos gestores, o discurso se dá com muita “ênfase na gestão participativa”, por entendê-la como “a melhor forma de encontrar resultados mais coletivos e positivos”.

No caso do corpo docente, a incorporação dessas idéias é de fundamental importância, haja vista ser esse o segmento responsável pela sua multiplicação na dinâmica da escola, e, principalmente, por ser o que fica mais próximo das famílias, pelas relações estabelecidas, na sala de aula, com os alunos.

Assim, em uma sociedade democrática é necessário ter um professor capaz de ir além de um ensino de transmissão de conhecimentos formais, com mera atualização científica, embora indispensável, para também se posicionar em aprendizagens da formação, da relação, da convivência, criando espaços de participação e reflexão contínua em seus trabalhos.

Esses pressupostos apontados vão sendo refletidos à medida que vamos analisando a construção da comunidade escolar nesta Unidade de Ensino. Nossos

questionamentos iniciais se voltam para analisar *as relações de trabalho*, a fim de perceber como estão sendo construídas as relações democráticas, cujas posições sínteses estão apresentadas na tabela 21.

Tabela 21 - Posicionamento dos docentes quanto às relações de trabalho - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	As relações de trabalho são evidenciadas em trabalho	80,0
02	As relações de trabalho são dissimuladas em funções	20,0
03	As prioridades da escola são definidas pela direção	20,0
04	As prioridades da escola são definidas pela direção e especialistas	40,0
05	As decisões tomadas envolvem todos os segmentos da escola	80,0
06	As decisões na escola são parte individualizadas, parte coletivas	60,0

Nesse aspecto, identificamos que a compreensão dos docentes, nesta escola, não se direciona para o compartilhamento de intenções e ações, pois, na visão deles, as “relações de trabalho se encontram acentuadamente em funções” (80,0%), ou “dissimuladas em funções” (20,0%).

Esclareça-se que, neste item, não está descartada a prevalência da hierarquia, nem a necessidade do “poder funcional” pertinente aos gestores. O que preocupa nas sinalizações dos docentes é a acentuação desse poder, o que pode comprometer a dinâmica coletiva de trabalho. De outro modo, afirmar que as relações de trabalho estão ou não acentuadas em função não significa negar o compromisso com o dever assumido, mas, sim, perceber um maior envolvimento de todos nas decisões da escola. Isto não está claro no âmbito dos docentes.

As informações parecem se confirmar na indagação seguinte, para o que os docentes confirmam que as ações ou “são priorizadas pelo especialista” (40,0%), e “pela direção da escola” (20,0%). Significa que apenas 40,0% dos docentes confirmam sua participação na discussão das ações.

Apesar dos professores sinalizarem uma concentração das ações em mãos dos gestores, não ratificam esse fato na questão seguinte. Assim, informam unanimemente que “todos os segmentos estão presentes nas ações da escola”. Essa resposta aponta, sim, um forte aspecto na construção coletiva dos trabalhos.

Contudo, a informação causa uma certa estranheza e nos conduzem a

reflexões duvidosas e incertas. As dúvidas estão vinculadas às concepções de estrutura organizacional dos docentes, que não querem admitir um fluxograma institucional exigindo programação, acompanhamento e controle. Isso não parece soar muito bem no coletivo das organizações.

Do mesmo modo, a incerteza se incorpora no nosso pensamento, pois, em muitos casos, a presença “mais acentuada” de gestores decorre da forma de como participa o coletivo das escolas. No caso dos docentes, alguns profissionais não admitem ir além do limite do seu espaço-tempo, bem como abdicam da sua conquista coletiva, negam delegações efetivadas e abusam do seu compromisso com a coletividade.

O que estamos querendo acentuar confronta-se com uma ação desinteressada e passiva do coletivo da escola e se aproxima de nossos pressupostos de que “o problema da participação está na própria participação das pessoas”. Isto vai se confirmar nas indagações e respostas seguintes.

Colidindo com as afirmações anteriores, 80,0% dos docentes acreditam que “as decisões na escola envolvem todos os segmentos da escola”. Nenhum professor admite que “envolvam somente direção”, e apenas 20,0% acredita que estejam nas mãos “da comunidade escolar”.

Estas afirmações poderiam reconhecer um trabalho coletivo na Unidade Augusto Mochel e prenunciar as bases para a construção da comunidade escolar, facilitando a implantação e o desenvolvimento das propostas educativas. Todavia, a questão seguinte refuta esse prenúncio, à medida que 60,0% dos professores asseguram que as decisões na escola “são parte individualizadas e parte coletivas”, ficando apenas 40,0% confiantes de que elas são “somente coletivas”.

Como na U.I. Luís Viana, na U.I. Augusto Mochel as relações de trabalho ainda não se consolidam em uma prática solidária, na perspectiva da coletividade, estando ainda transversalizadas de interesses individuais. Tal prática dificulta o encaminhamento das propostas educativas, pois esbarra em um grupo numeroso de pessoas que dificulta a iniciativa coletiva e cria obstáculos para a sua construção.

Contudo, percebe-se, também, que o discurso participativo acha-se presente no cotidiano da escola. É evidente que esse fato não nos permite concluir pela existência de uma comunidade escolar na sua realidade teórica – prática, mas sinaliza a existência de um espaço que reconhece a necessidade de relacionamentos e entendimentos

democráticos.

Com *relação à prática pedagógica*, esta Unidade de Ensino tem sido inscrita, pela rede municipal, com uma das Unidades de referência. Ressalte-se, uma vez mais, que esta Unidade tem o privilégio de poder apresentar um documento formal, entendido como projeto pedagógico, cuja construção é apontada como tendo sido “realizada numa discussão com todos os segmentos da comunidade escolar e local”.

Essa informação reafirma a presença de todos na construção das propostas educativas. As primeiras indagações tiveram respostas que se aproximam de intenções coletivas. Assim, todos os professores afirmaram que “a proposta pedagógica que sustenta o trabalho da escola, quando de sua elaboração, envolve a comunidade escolar e local”. Esse também é o discurso dos gestores, como já mencionamos. Contudo, as respostas aos itens anteriores não nos permitem uma confirmação dessa proposição.

É fato que as referências desta Unidade e as intenções dos gestores podem conduzir para essa conclusão. Contudo, a realidade de sua ação pedagógica não se distancia da realidade da outra Escola, aqui estudada. É verdade que na comunidade local, a convivência da Unidade Augusto Mochel tem uma aparência mais familiar, o que significa maior proximidade nas suas relações.

Contudo, a presença das famílias se limita às festividades, às reuniões bimestrais, e muito pouco nas ações do colegiado. Dificilmente, nestas datas, são discutidas propostas pedagógicas. Nossas análises se sustentam nos questionamentos seguintes, sendo apresentados na tabela 22.

Tabela 22 - Posicionamento dos docentes quanto à prática pedagógica - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	A proposta pedagógica envolve a comunidade interna e externa	100,0
02	A proposta pedagógica é conhecida por todos	60,0
03	O referencial teórico na prática pedagógica é crítico reprodutivista	60,0
04	Conteúdos e métodos seguem um currículo permeado de experiência	80,0
05	A prática avaliativa prioriza o processo evolutivo	80,0

Assim, indagados sobre a proposta pedagógica, 60,0% dos professores responderam que “ela é conhecida por todos”. Um sinal positivo de conhecimento e

envolvimento coletivo, pois em cada dez docente, seis são conhecedores da proposta. Porém, essa intenção ainda fica comprometida pela existência de quatro em cada dez professores, afirmando que, em relação à proposta pedagógica, “parte conhece e parte não conhece”.

O referencial teórico contido na prática pedagógica basicamente é do tipo “crítico reprodutivista”, confirmado por 60,0% dos docentes, enquanto os 40,0 % restantes acreditam que “o referencial teórico é do tipo histórico-crítico”. Conforme apontamos no nosso estudo, a intencionalidade da escola deve estar claramente definida para que a escola possa demarcar os rumos propostos.

Nessa visão, a maioria da escola sabe que os seus propósitos apenas reproduzem a ordem estabelecida. Se a convicção é interessante, o resultado pode não ser satisfatório, se o olhar configurado na comunidade, de fato, se posicionar no campo da dominação. Na verdade, a produtividade das escolas tem caminhado nessa direção, conforme os dados apresentados para as diferentes redes de ensino.

Apesar disso, ainda existe um significativo número de professores que acreditam no movimento de superação desse *status quo*, na disputa que pode ser estabelecida na realidade da escola. Assim, esses professores acreditam que para além da seletividade dos alunos que têm acesso à escola pública, é preciso trabalhar para a garantia de uma formação “capaz de conduzir as camadas populares para lugares mais privilegiados, com pleno desenvolvimento e inserção no mercado de trabalho”.

Na prática avaliativa, os docentes afirmam que “priorizam o processo evolutivo”, embora “adotando um currículo formal, permeado de experiências pedagógicas na construção do cidadão”. Nesta direção, caminham oito em cada dez professores. Os demais afirmam que na seleção de conteúdos e definição de objetivos “utilizam critérios que buscam o tipo de educando que se deseja formar”, mas suas avaliações “priorizam o resultado”, ou seja, “respostas somativas obtidas nos instrumentos avaliativos”. De uma forma geral, percebe-se “uma preocupação com a prática de uma avaliação contínua e permanente, como fator de eliminação da exclusão processual”.

Conforme comentários anteriores, a busca da *autonomia* na escola não pressupõe excesso de liberdade ou independência. A construção da autonomia escolar está intimamente relacionada à democratização da cultura da organização e à implementação de novas práticas no cotidiano. Assim, as ações voltadas para o exercício da autonomia

articulam as propostas educativas e tornam a comunidade escolar mais responsável pelos acertos e erros nas decisões tomadas.

Nem sempre isso tem sido observado na dinâmica das escolas. Para um número significativo de docentes a “escola não dá muita liberdade, ficando atrelada ao sistema”. Referem-se esses professores a um “atrelamento” aos Sistemas de Ensino, como se a Unidade não tivesse que atender às diretrizes estabelecidas. Como isso não é possível e exige da Unidade acompanhamento e controle de seus resultados e, por extensão, dos professores, os reclames são constantes.

Pelo exposto, a realidade da Unidade Augusto Mochel, semelhante a outras, deve construir uma proposta pedagógica clareada por um “contrato didático” negociado e de muita flexibilidade. É nesse quadro que vamos situar a contraditoriedade das respostas (Tabela 23).

Tabela 23 - Posicionamento dos docentes quanto à autonomia da escola - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	Na escola predomina gestão participativa	80,0
02	Na escola predomina co-participação	20,0
03	Os mecanismos de participação permitem um comprometimento	80,0
04	A escola explicita busca de novas relações	60,0
05	A escola explicita mudança com manutenção da ordem	40,0

Conforme os dados da tabela 19, chega aos 80,0% o quantitativo de professores admitindo que “na escola predomina gestão participativa”, e que “os mecanismos de participação estabelecidos permitem um comprometimento nas decisões”. Entretanto, os 20% restante atestam que “na escola predomina a co-participação” e que “os mecanismos estabelecidos são praticados com pouco envolvimento e decisões centralizadas”.

A leitura dos questionários e as observações da dinâmica das escolas nos permitem reforçar que há uma preocupação da comunidade escolar em caminhar de forma participativa. Algumas repostas nos encaminham para essa assertiva. Um grupo acentuado de professores acredita que “a escola busca novas relações”, o que se comprova com a resposta de todos os professores quando informam que “na escola se observa manutenção de autoritarismo”.

Essas respostas podem apenas sinalizar novas buscas, novas relações, mas não se sustentam como prática definitivamente coletiva. Para os gestores a dificuldade está nos professores, pois “o consenso esbarra no profissionalismo, já que eles devem dar conta de três turnos, com realidades diferentes. Para os professores a gestão está comprometida pois “explicita mudança com manutenção da ordem estabelecida, o que prescinde de “ouvir mais a comunidade escolar como um todo”, ou ainda “melhorar a comunicação da escola para haver maior integração e melhor relacionamento entre os segmentos.

### *C) A inserção dos discentes no âmbito da Escola*

Utilizando os mesmos procedimentos da Unidade do Pólo Urbano, fizemos contactos com os alunos na sala de aula. Preocupados com o quadro estrutural das famílias deste pólo e com a prospectiva conjuntural dos alunos, sentimos necessidade de um diálogo mais demorado, nas entrevistas.

Inicialmente procuramos contextualizar os alunos na sua função social e profissional, antepondo-lhes a necessidade de um maior compromisso com suas obrigações educativas. Insistimos na clareza de sua caminhada, acentuando que um percurso de realização não transcorre de maneira estática e linear, mas num contínuo de intenções e ações, para que, na reflexão de seus passos, possamos criar possibilidades de superação dos entraves sinuosos, na direção de conquistar novos horizontes.

Nossa preocupação advém de leituras nas dinâmicas das escolas inseridas no pólo rural. Não é rara a observação de uma prática de “conformismos, desinteresses e descompromissos”. Por isso, no diálogo com os alunos, acentuamos que a “utopia do sucesso” a ser perseguida, não é atingida com um olhar contemplativo da realidade, mas numa disputa desigual, cujos privilégios lhes são negados na origem.

Após essas reflexões, iniciamos a aplicação dos questionários. Da análise dos resultados e das observações efetivadas, pudemos melhor interpretar as respostas recebidas. Nossa investigação, com os resultados inscritos na tabela 24, procurou compreender a convivência dos alunos com os outros segmentos da escola, cujo direcionamento investigou uma amostra de alunos idêntica à da U. I. Luís Viana.

Nesse sentido, um pouco diferente da escola do Pólo Urbano, os alunos

acreditam no seu espaço de participação. Assim, 41,4% dos alunos “acreditam que sua opinião é ouvida”, enquanto 34,5% afirmam “que é simplesmente considerada”. Essas respostas são confirmadas com os comentários de que “do jeito que está, está bom”, ou por outra “eles não precisam mudar nada, minha aprendizagem já está ótima”.

Tabela 24 - Posicionamento dos discentes quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	Não têm espaço para participar	20,7
02	Sua opinião é considerada	34,5
03	Sua opinião é ouvida	41,4
04	O princípio de convivência é o compartilhamento	89,7
05	O tratamento do professor é democrático	48,3
06	O tratamento do professor é autoritário	31,0
07	A administração da escola é autoritária	58,6

Apesar do elevado número de informantes que acreditam na sua representatividade na escola, não se pode ainda apontar como ponto forte, haja vista que 24,1%, ou seja, quase três alunos, em cada grupo de dez, não estão contentes com a prática da escola. Para esses alunos, “na sua vivência, com outros setores, não têm espaço para participar”. Por isso acentuam: “a administração da escola poderá melhorar o processo de aprendizagem, dando mais atenção ao aluno, tendo conversa”, ou ainda “ouvindo mais os alunos”.

Os alunos da U.I. Augusto Mochel também sinalizaram relações de compartilhamento. Para 89,7% deles, “na convivência com seus colegas o princípio adotado é de compartilhamento”. Poucos se distanciaram desse princípio. Ainda assim, para 6,9% deles, “o princípio adotado é de competição”, enquanto 3,4% “aditem uma situação de isolamento”.

Quanto ao tratamento de sala de aula, as controvérsias se acentuam. Desse modo, apenas 48,3% “acham que o tratamento do professor democrático”. Isso reflete muito nas construções coletivas, pois deságuam nas famílias. Não adianta tentar sofismar a presença da coletividade, se na sala de aula essa prática não for confirmada. As famílias são as primeiras a dar conta disso e desmistificar os propósitos da escola.

O quadro se agrava mais, quando se encontram nas respostas de 31,0% dos alunos “que o tratamento dado pelo professor é autoritário”, ou ainda quando 20,7%

“admitem que o tratamento seja do tipo liberal”. Corroborando com essas afirmativas esses alunos solicitam “que eles sejam mais pacientes com a gente, por que têm muitos professores ignorantes”, e insistem para que “eles ajudem mais a melhorar a dificuldade dos alunos”, além de ter “mais responsabilidades com a aprendizagem dos alunos”.

Em relação aos conteúdos, os alunos acenam como sendo “relevantes e coerentes”, embora exijam melhores habilidades didáticas. Para eles os professores precisam de um trabalho mais dinâmico e mais relevante. Exigem ainda um trabalho de melhor qualidade, com maiores compromissos e responsabilidades na execução. Para isso, solicitam “professores mais rápidos, com mais capacidade para um ensino melhor”.

De resto, solicitam “sala de informática e laboratório de ciências”. Deixam como recado a necessidade de insistência reivindicatória, pois, “se todos apertarem na mesma tecla, o ensino vai melhorar”.

De maneira geral, o corpo discente da U.I. Augusto Mochel ainda não conseguiu encontrar-se em uma comunidade participativa, ficando desolados com as atitudes que permeiam a prática da escola. Assim, indagados sobre a administração da escola, apenas 38,0% dos alunos “percebem a escola como democrática, com uma gestão participativa”. O dado preocupante é que 58,6% responderam que “ela é autoritária”, e 3,4% a apontam “como liberal”. Tal fato é confirmado quando eles dizem que “a administração tem que ser mais democrática, tem que dar mais ouvido aos alunos”.

As informações dos alunos nos convidam a repensar a praxis da Unidade, de forma a eliminar os pontos cruciais apontados, tranquilizar a dinâmica e dar sustentação à construção da comunidade escolar. No caso das relações de sala de aula pode haver erro de concepção, à medida que alunos possam estar confundindo “autoridade pedagógica”, necessária ao trabalho dos docentes, com “desmandos” incorporados na prática educativa. Ainda assim, convêm maiores observações e explicações, para dar respostas às solicitações dos alunos, que clamam por “paciência”.

Do lado dos gestores, é exigido um maior reparo nas interações, pois nesta instância administrativa deve estar concentrado o equilíbrio da comunidade escolar, sendo, portanto, o ponto de partida para a tranquilização coletiva, além de possibilitar a construção da “boniteza nas relações”. Nesse sentido, os gestores devem observar a veracidade das informações, rever as concepções estabelecidas e melhorar a aproximação dos segmentos.

#### *D) A inserção das famílias no âmbito da Escola*

Ao analisarmos os resultados das entrevistas com os responsáveis pelos alunos, pudemos observar melhorias tanto na atenção dada a eles, quanto nas relações estabelecidas. Isso é refletido em algumas informações apresentadas, embora não elimine a evidência de contradições. O caráter contraditório apresentado revela uma repassagem aluno-pai, exigindo a necessidade de maiores esclarecimentos e referências para o efetivo entendimento democrático.

Nesse aspecto, o ideal seria uma maior aproximação das famílias, através do sistemático e contínuo chamamento à escola. É bom reforçar a necessidade da sistematização, como meio de evitar a exigência da presença das famílias sem a devida coerência e seqüência nas chamadas. Estar na escola para um crescimento formativo encontra sempre a cumplicidade dos pais, que também se afastam quando não percebem a devida atenção e o respeito para a sua presença.

Nesse sentido, é interessante que seja oportunizado, também, a definição do papel político das famílias, na luta pelo controle e poder da escola. Esse papel não poderá ser exercido sem que haja um perfeito entendimento da função social da escola. A clareza desse papel fortalece a proposta educativa da escola, melhora as relações intersubjetivas e possibilita resultados positivos.

Se as famílias tiverem essa compreensão, as ações terão melhores receptividades. No caso das famílias envolvidas com a proposta pedagógica da U.I. Augusto Mochel, as respostas estiveram mais próximas do discurso participativo da Unidade, embora incrustadas de anseios por maiores e melhores espaços para discussões e decisões.

Isso aparece de forma clara, nas indagações apostas na tabela 25. Para 76,9% dos responsáveis a sua possibilidade de participação “é viabilizada em todos os momentos e para todos os segmentos”. Contudo, 15,4% admitem que “esses momentos são oferecidos para alguns segmentos”, enquanto 7,7% acham “que isso acontece apenas em momentos isolados”.

Do mesmo modo, pode-se recortar posicionamentos dos responsáveis que

nos conduzem para o ponto da não presença. Assim, afirmam: “a administração da escola poderia contribuir para melhorar o trabalho pedagógico com mais frequência dos pais na escola, com mais diálogo entre pais e professores”, ou por outra, “gostaria que fosse melhor e tivesse reunião na escola, pelo menos, uma vez por mês”.

Tabela 25 - Posicionamento das famílias quanto ao contexto da escola - Unidade Integrada Major José Augusto Mochel – São Luís/Maranhão - 2005

Nº Ord.	Posição Síntese	%
01	A escola viabiliza todos os momentos para alguns segmentos	15,4
02	A escola viabiliza todos os momentos para todos os segmentos	76,9
03	Você é convidado para avaliar e decidir coletivamente	70,0
04	Nos encontros as considerações são respeitadas e analisadas	84,6
05	A proposta pedagógica atende à necessidade educacional do aluno	69,2
06	A proposta pedagógica atende em parte à necessidade do aluno	23,1

A escuta dos responsáveis, sempre que convidados a ir à escola, não corresponde à preocupação com sua participação. Apesar de que 69,2% dos responsáveis sinalizaram que “vão aos encontros da escola para avaliar e decidir coletivamente”, 30,8% não acreditam que sua participação tenha esse fim, mas afirmam que isso é importante porque “a educação do meu filho é sempre colocada como prioridade e o seu desempenho é motivo de atenção”.

Contudo, a maioria dos responsáveis admite que “suas considerações são ouvidas e analisadas”, como responderam 84,6%. Somente 15,4% desconfiam dessa atitude, afirmando que “elas são ouvidas, porém desconsideradas” ou “são simplesmente ignoradas”. Se acrescentarmos a estas respostas o pensamento de alguns alunos, poderíamos depreender que, de fato, nem sempre são respeitados e ouvidos. Como sentenciam um pai: “ainda não ficou clara a proposta pedagógica da escola; ouvimos muito falar em projetos, mas não sabemos o que é e como acontece”.

Quando perguntados sobre a proposta pedagógica da escola a resposta não foi unânime, no que diz respeito ao atendimento dos alunos, embora nenhum responsável tenha apontado que ela não atenda. Assim, 69,2% admitem que “ela atende a necessidade educacional do seu filho”, contra 23,1% opositores para quem “ela atende em parte a necessidade educacional do seu filho” e 7,7% que não souberam responder.

Nas observações feitas pelas famílias ou responsáveis, encontramos posturas interessantes quanto à função social da escola. Nesse sentido, “a escola é importante tanto quanto a nossa casa, por isso, tenho certeza que ela atende a necessidade

educacional de meu filho e dos demais alunos”; como também “porque ensina e se interessa pela educação do meu filho”; ou ainda “ porque os diretores e professores estão sempre presentes, quando nós, pais e filhos, estamos necessitando”.

Também não faltaram sugestões de melhorias. Assim, sentenciam que a escola deve “reunir os pais por série para melhorar nosso entendimento em relação aos trabalhos e projetos; também gostariam que fossem enviadas mais atividades para casa, ou que os professores respondessem os exercícios na sala para as crianças aprenderem mais”.

Contribuindo, ainda, com a proposta pedagógica da escola, os pais apontam a necessidade da instalação de biblioteca e laboratório de ciências; ampliação do número de encontros com as famílias”, além da “introdução curricular de disciplinas na área de informática, orientações em práticas agrícolas, educação sexual e cidadania.

### 5.2.3 À guisa de comparação

Nosso percurso explicativo tem procurado evidenciar que a construção coletiva exige da escola reflexões para lhe oportunizar uma melhor leitura da sua dinâmica e facilitar entendimentos e relacionamentos apostos. Com essas concepções, fomos às escolas da rede municipal para, através de suas práticas, apreender a construção da comunidade escolar e nela identificar suas possibilidades e limites.

De certa forma, nossa caminhada esbarrou em distorções nessas práticas, em que o desencontro entre a intenção e a ação nas atividades, nos permite antever dificuldades e limites nessa construção. Assim, ainda que os gestores clamem por uma direção participativa, acenando com mecanismos que possibilitem esse encontro, os demais segmentos, num sentido contrário, ingênua ou seguramente, não dão respostas positivas para esse aceno.

Nesse sentido, podemos fazer um comparativo entre as duas escolas, refletindo o olhar diferenciado dos seus atores. Primeiramente, constatou-se que os gestores acreditam na existência de ações compartilhadas e decisões coletivas. Para isso afirmam que “o trabalho sempre é discutido com a comunidade escolar e local para que se possa avaliar os resultados coletivamente”. Assinalam ainda que, “freqüentemente, promovemos encontros sociais, reuniões para discutirmos a proposta pedagógica,

conselhos de classe e trabalho com o colegiado”.

Nós pudemos constatar que esse discurso não tem correspondência na dinâmica da escola, à medida em que todos os segmentos não se sentem contemplados por essa intenção. Em geral, a presença do professor ainda é um ponto de estrangulamento, pois, atropelado por uma jornada de trabalho que transcorre em três turnos e até três escolas, não se dá conta da pouca contribuição ofertada para o coletivo da escola pública. Ao apontar a escola pública estamos nos distanciando da escola privada, por não ser objeto do nosso estudo, apesar das **crenças falaciosas** (grifo nosso) na/da sua gestão.

De volta aos professores, as análises das escolas em estudo, não só confirmaram esse fato, como apontaram outras dificuldades. Uma delas é a falta de conteúdos conceituais, necessários para uma transposição didática direcionada para a aprendizagem significativa; uma outra, e mais grave ainda, principalmente no Ensino Fundamental, é a construção de conteúdos atitudinais, cuja falta de atenção e preocupação para com os alunos é ressaltada na falta de paciência dos professores.

Considerando que a maioria dos docentes da rede municipal já dispõe de formação a nível licenciaturas, pode-se afirmar que suas competências admitem o conhecimento afetivo, como um saber necessário para melhorar as relações na sala de aula e facilitar o encaminhamento das atividades propostas.

Assim, o que pudemos constatar foi o clamor dos alunos para que “os professores tenham mais paciência e carinho com a gente”. É claro que não estamos querendo estabelecer, no posicionamento dos alunos, um ponto de parada. Ao contrário, o que pretendemos é demonstrar a nossa preocupação com o compartilhamento coletivo, cuja existência está sempre presente no discurso dos gestores e dos sistemas de ensino.

Não esqueçamos que a garantia da Lei, assegurando a gestão democrática e a sua proclamação existencial não são suficientes, é preciso ir a sua essência e atestá-la como realidade. Isso não ficou evidenciado nas duas escolas. Então não basta sinalização, é preciso confirmação.

Um outro aspecto que destacamos nos marcos referenciais foi a cultura da organização como elemento articulador de uma convivência com interesses eqüidistantes. Nesse sentido, se a escola é um lugar onde se criam novos conhecimentos é, também, o local onde se cria e recria uma cultura.

Uma escola identificada por sua cultura específica detém força para influir

na cultura da comunidade escolar. Haverá sempre movimentos cruzados entre intenções/realizações/definição de identidade: um movimento fortalecendo o outro. Atualmente, na maioria das escolas, há espaços preestabelecidos para discussões. O que se precisa, às vezes, é usá-los sempre melhor e compreender que as possibilidades são infinitas.

Ora, se as Unidades de Ensino em questão apresentam um documento intencional entendido como projeto pedagógico, significa que houve um movimento, em espaço e tempo, para discussão e construção de suas utopias. Nestas, o ponto principal deve ter sido a construção da comunidade escolar como possibilidade para ações inovadoras.

Contudo, de certo modo, o que encontramos foi uma leitura distorcida de participação e de autonomia, causando graves problemas para o projeto coletivo dessas Unidades de Ensino. Se autonomia não é excesso de liberdade, a concepção está deturpada na dinâmica efetivada. Via de regra, os professores “querem estar mais livres para o desenvolvimento dos trabalhos” e os alunos poderiam estar mais felizes “se a direção da Escola não se preocupasse com o código de conduta e os deixarem livres para agirem por sua conta e risco”.

Urge atenção para esses fatos, sob pena de perdermos de vista o ponto buscado na utopia da transformação: que a escola não apenas ensine indivíduos, mas, acima de tudo, forme cidadãos politizados, capazes de construir uma cultura que possa penetrar na sociedade global e transformá-la.

De outro modo, as escolas têm também as possibilidades de definir momentos de discussões e reflexões para avaliar coletivamente os resultados educacionais idealizados e praticados, basta saberem utilizar a autonomia já existente, pouco utilizada por incompetência e descompromisso de muitos que fazem a escola, a despeito da luta de incansáveis educadores.

## 6 CONCLUSÃO

No presente estudo, procurou-se identificar se as relações estabelecidas nas Unidades de Ensino do Município de São Luís confirmam, na prática, a construção da comunidade escolar, como possibilidades e limites para a implantação de propostas pedagógicas nas escolas públicas.

Nossa investigação acompanhou os trabalhos de duas escolas da rede municipal, uma no centro da cidade e outra em área periférica, o que nos permitiu entendê-las, respectivamente, como Escola do Pólo Urbano e Escola do Pólo Rural. Assim, nos dirigimos para as Unidades Integradas Luís Viana e José Augusto Mochel.

Após a aplicação de questionários e observações na dinâmica das referidas escolas, fizemos à apuração das informações. Os dados foram condensados, sequenciadamente, em percentuais, e a consolidação das respostas nos levou a um cruzamento das informações, cujos números serviram para confirmar ou refutar o discurso coletivo inserido na prática das escolas.

De outro modo, procurou-se fazer relações entre as concepções estabelecidas nas escolas e àquelas entendidas como marcos referenciais, de forma a perceber até que ponto as escolas se aproximam dos elementos conceituais necessários a uma melhor prática coletiva.

Assim, estabeleceu-se que a função da escola não seletiva desmonta a lógica dominante constituída, e, na discussão democrática de suas intencionalidades, pode encontrar uma lógica que supere o instituído, para encontrar a possibilidade de garantia de permanência àqueles que são excluídos na sua origem.

Partiu-se, então, das condições concretas em que se encontra a organização dessas Unidades de Ensino, para refletir na postura dos seus segmentos esforços e interesses incorporados na direção de uma construção coletiva, pois, admite-se que quando todos forem adquirindo maior compreensão e reflexão de seu papel, numa dinâmica democrática, haverá uma melhor contribuição na demarcação de seus limites e superação de obstáculos, dificuldades e resistências.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos na escola, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. Como já descrito, aqui deve

residir o papel fundamental da escola na preparação do sujeito, de forma que, dialeticamente, possa apontar a possibilidade de transformá-lo em um ser pensante capaz de compreender a sua realidade e nela interferir, embora seja admitido que, historicamente, essa não tem sido a função social da escola.

Como apresentamos em capítulos anteriores, o que prevalece, nas escolas, é um quadro de indicadores escolares negativos, construídos “nas luzes” de uma hegemonia “encouraçada” de exclusão, deixando à margem da escolarização enorme quantitativo de estudantes e reforçando o agravante quadro de seletividade estabelecido na dinâmica escolar, bem como dificultando a conquista, por esses estudantes, do “paraíso” preconizado nos discursos proclamados.

De acordo com os dados levantados, quase a metade dos alunos das escolas primárias são expulsas em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo funcional, mesmo no auge do discurso de “todos os alunos na escola”. Refletindo sobre essa situação, cabe a nós educadores que não concordamos com essa seletividade “suspender” essa crença e atuar na sociedade em geral, no sentido de promover a transformação dos determinantes estruturais.

É no momento subjetivo do processo de conhecer, que a escola ganha sentido devido à suposição de que é por meio da mediação das condições intra-escolares que a seletividade se efetua concretamente. Por isso, como mecanismo poderoso de seletividade, a escola não somente tem uma função social, mas também uma força política.

Urge orientar a prática da comunidade escolar na direção da “escola eficaz”, o que significa explicitar as ações que possibilitem um trabalho educativo intencional, para a construção de resultados maximizados e positivos. É preciso, então, criar situações que levem o aluno a “aprender a pensar”. Nesse sentido, o mais importante é “mudar a base material sobre a qual a cultura do fracasso e as expectativas negativas se desenvolvem” (MELO, 1994, p.27).

De posse dessas concepções, adentramos as Escolas pesquisadas para indagar, observar, analisar e refletir a práxis das construções cotidianas. Das observações e conversas obtidas pudemos destacar leituras em descompasso e práticas em divergências.

Primeiro não há uma clareza conceitual do termo participação e sua incorporação necessária no processo democrático. Isso nos remete aos nossos marcos e às evidências cotidianas, para afirmar que o problema da participação é a própria

participação. Observa-se, na maioria dos casos, um recuo na efetiva participação coletiva, ainda que o espaço venha a exigir maior envolvimento e contribuição para decisões compartilhadas.

Depreende-se daí uma lógica acomodativa em andamento. Lógica essa, fruto de uma concepção liberal, de dimensão autoritária, que forma um sujeito passivo, dominado e acomodado. Parece ser este um dos itens a se destacar na dificuldade encontrada pelos alunos para compreender os rumos de sua formação processual, culminando com a impossibilidade de compreender a formação de um cidadão participativo, crítico e reflexivo.

O segundo ponto reside no receio às inovações e mudanças. A construção das propostas pedagógicas exige o rompimento com velhos paradigmas. É um processo permanente de construção e reconstrução de novos métodos e estratégias. Rompe-se com o velho na construção do novo, forçando a comunidade escolar a buscar novos procedimentos e novas relações. É a lógica da teoria do diálogo e do conflito, de aceitação e prática da contradição, onde a participação passa a ser entendida como assumir responsabilidades, vivenciar valores, administrar conflitos.

Daí decorre o terceiro ponto que é a falta de definição de uma linha teórico-metodológica que possibilite um trabalho coerente e consciente. Essa atitude exige uma reflexão da atuação, à luz de um referencial teórico e de reflexões constantes do rumo a ser perseguido. Para se ter um educando consciente e crítico, necessitam-se, também, de referências teóricas e práticas nessa direção, bem como uma liderança consciente capaz de motivar a construção coletiva dos componentes da escola.

Sob essa ótica, as propostas pedagógicas, contextualizadas e discutidas coletivamente, possibilitam a desarticulação de formas e métodos tradicionais estabelecidos, na tentativa de reestruturar os sistemas de ensino, refletindo objetivos, funções, atribuições e competências no interior da escola. Esta nova forma de administrar busca conceitos e metodologias pautadas no compromisso da comunidade escolar, pensando, fazendo e refletindo ações e decisões no seio do processo educativo.

Nessa concepção, rompe-se com o senso comum, para assumir, de forma crítica, uma postura participativa, solidária e cooperativa. Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar deve ser apreendida no exercício da participação. Significa experimentar, assumir responsabilidades, administrar conflitos, buscando uma democracia

participativa, com um poder realmente construído e uma representatividade socialmente distribuída.

Já deixamos claro que, na construção coletiva, o individualismo e a acomodação cedem lugar ao sentido coletivo, onde os indivíduos assumem as responsabilidades de suas atividades e o compromisso político próprio do ato educativo. Assim é a reflexão dialética que vai movimentar as possibilidades do novo, negando os limites de princípios de uma administração centralizadora e, na sua superação, construir uma nova ordem social, com idéias e princípios democráticos.

Desse modo, a comunidade escolar deve ter consciência de seu papel político efetivo, assim como deve levar em consideração que sua atuação não é, nem pode ser fruto do espontaneísmo ou do voluntarismo, mas consequência da organização e participação políticas, tanto da elaboração quanto da execução de propostas educativas.

De volta às escolas, encontramos no posicionamento dos seus segmentos uma forte tendência para procedimentos teórico-metodológicos de concepção progressista, além da preocupação em compreender a escola “na busca de novas relações”. Contudo, uma parte significativa da comunidade escolar acredita que escola pressupõe mudanças, “com manutenção da ordem estabelecida”, embora proclamando que a gestão praticada seja do tipo participativo.

O corpo discente começa a sentir a existência de um espaço para que seus anseios e reivindicações sejam atendidos, pois acham que suas opiniões, em parte, são consideradas. Os alunos afirmam que a escola tem um direcionamento democrático embora exijam encontros freqüentes para discutir o processo ensino–aprendizagem, maior atendimento e relacionamento dos professores em sala de aula, além da melhoria nos meios e recursos utilizados. Assim, as possibilidades de consolidação do processo de construção da comunidade escolar vão se ampliando.

Quanto às famílias, na figura dos responsáveis, a maioria pesquisada informa que suas intervenções são respeitadas e analisadas e que, em geral, são convidados para avaliar e decidir coletivamente. Contudo, ainda se queixam do relacionamento com os professores, principalmente de 5ª a 8ª série e que a proposta pedagógica da escola atende, em parte, as necessidades das crianças, por falta de melhores relacionamentos, acesso às novas tecnologias de comunicação e informação, evidenciando, assim, os limites da referida construção coletiva.

Isto posto, pode-se concluir pela prevalência de uma comunidade escolar incipiente, onde o processo democrático ainda não se consolidou. Há evidências de uma caminhada nessa direção, justificadas pelas preocupações e afirmações da comunidade escolar, quanto à discussão das ações e medidas coletivas adotadas. Contudo, o exercício da comunidade democrática ainda “engatinha”, e se emaranha na velocidade “infográfica”, desacelerando a progressividade da autonomia nas escolas e dificultando a construção coletiva das propostas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1987.
- ANDRÉ, Marli E. de. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. de (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- APLLE, Michael. **Educação e poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARBOSA MOREIRA, Antonio Flavio et al. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAUDELOT, Cristian e ESTABLET, Roger. **L'Ecole capitaliste**. France, Paris Maspéro, 1972.
- BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed., 1973.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. **La Reproducion**. France: Editions de Minurit, 1970.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOUTINET, José. **Antropologia do projeto**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002,
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUFFA, Ester. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- COLL, César. **Considerações gerais sobre o conceito de currículo**. In: Psicologia e

Currículo. São Paulo: Ática, 1996.

CONNELL, R.W. Justiça, conhecimento e currículo. In: SILVA, L. Herzon da; AZEVEDO, José Clovis de (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica**. 2.ed. São Paulo: Cortez: 1979.

\_\_\_\_\_. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992

DAMKE, Ilda Righi. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a escola e a criança**. Tradução: Paulo Faria e Maria João Alvarez; Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

Durkheim, Èmile. **Educação e sociologia**. 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In INBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GARCIA, R. Leite. A educação escolar na virada do século. In: **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal. In: SILVA, Luís Herzon da; AZEVEDO, José Clovis de (org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- KLIEBARD, Herbert. Os princípios de Tyler. In: Messick, R. ; Paixão, L.: Bastos, L. (Org.). **Currículo: Análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LENINE, V. I. O Estado e a revolução. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINHARES, Célia (Org.). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas.** Niterói: Intertexto, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 1-20, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** In: FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: Barbosa Moreira, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Proposta Curricular para o ensino fundamental: 1ª a 4ª séries.** São Luís, 2000.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular: língua portuguesa: Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries.** São Luís, 2000.

\_\_\_\_\_. **Informe estatístico do Maranhão.** São Luís, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1983.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisado.** Brasília: MEC/SEF, 1994.

\_\_\_\_\_. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** Portugal: D. Quixote, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, Victor Henrique E. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Construindo competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes. 2000.
- PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 1990.
- PNAD/IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios/IBGE.** Rio de Janeiro, 2000.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública.** Campinas:Papirus, 1990.
- RAPOSO, Conceição. **Realidade Educacional Maranhense: subsídios para reflexão.** In: CADERNOS DE PESQUISA. São Luís: UFMA, Mestrado em Educação, v.2, n.1, jan./jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Educação Maranhense no Limiar do 3º Milênio.** In: REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís: Edufma, v.8, n.1. jan./jun. 2004.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- RODRIGUES, Neidson. Ação colegiada: articulação entre ação educativa e administração escolar. In: **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez, 1987.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucia. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani Rosa, 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em ação.** Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOMÉ, **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre:Artes Médica, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Lucíola L. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise.In **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.20, n.02. jul./dez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como artefato social e cultural. In: **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SUARÉZ, Daniel. Políticas Públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, Luís Herzon da; AZEVEDO, José Clovis de (Org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola.-Petrópolis: Vozes, 1995.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Planejamento**: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, I. **Planejamento Participativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

Anexo A – Modelo de questionário sobre a Inserção dos Gestores no âmbito da Escola do Pólo Urbano e do Pólo Rural

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:  
possibilidade para implantação de propostas pedagógicas em Escolas Públicas**

**QUESTIONÁRIO - 01 (Destinado a Escola de Ensino Fundamental)**

**1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

1.1 Nome:

1.2 Endereço:

Nº Bairro: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

1.3 Dependência (Administrativa: a) Federal ( ) b) Estadual ( ) c) Municipal ( )  
d) Comunitária ( ) e) Particular ( )

1.4 Local de funcionamento: Próprio ( ) Cedido ( ) Alugado ( )

Se cedido identifique o cedente: \_\_\_\_\_

1.5 Dependências do prédio:

<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Diretoria	
Secretaria	
Coordenação Pedagógica	
Oficina Pedagógica	
Salas de professores	
Salas de Instituições Discente	
Salas de Aula	
Salas de Reunião	
Biblioteca	
Laboratórios	
Auditórios	
Pátios	
Outros	

1.6 Condições Físicas dos prédios:

a-( ) Boas b-( ) Regulares c-( ) Precárias

1.7 Condições de manutenção higiênica:

a-( ) Boas b-( ) Regulares c-( ) Precárias

1.8 Condições Organizacionais:

a-( ) Boas b-( ) Regulares c-( ) Precárias

1.9 Cursos que Funcionam no Prédio:

GRAU	HABILITAÇÃO	Nº TURMAS	Nº ALUNOS
1º	5ª a 8ª matutino		
1º	Aceleração		
1º	Educação Especial		
1º	1ª a 4ª vespertino		
1ª	EJA noturno		
	Regular noturno		

## 1.11 A) Turnos de Funcionamento

a- ( ) Mat.    b- ( ) Vesp.    c- ( ) Not.

## 1.12 B) Equipamentos Existentes:

a- ( ) Fotocopiadora                      e- ( ) Retroprojektor  
b- ( ) Fax                                      f- ( ) Televisão  
c- ( ) Telefone                              g- ( ) Vídeo  
d- ( X ) Computador                      h- ( ) DVD, SOM

## 1.13 Disponibilidade de material permanente:

a- ( ) Adequada    b- ( ) Deficitária    c- ( ) Precárias

## 1.14 Disponibilidade de material de consumo:

a- ( ) Adequada    b- ( ) Deficitária    c- ( ) Precárias

## 1.15 Especificar e identificar os déficits:

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE

**2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO.**

## 2.1 Denominação: Ensino Fundamental e EJA

## 2.2 Iniciativa da criação do curso:

a- ( ) Federal                      b- ( ) Estadual                      c- ( ) Municipal                      d- ( ) Políticos  
e- ( ) Comunidade    f- ( ) Inst. Religiosa    g- ( ) Fundação                      h- ( ) Professores  
i- ( ) Outros \_\_\_\_\_

2.3 Data de início funcionamento do Curso:    /    /

2.4 Resolução/Autorização N°    Data:

2.5 Resolução/Reconhecimento N°    Data:

## 2.6 Grade Curricular

DISCIPLINAS	SÉRIE/CARGA HORÁRIA							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Matemática								
Ciências Naturais								
História								
Geografia								
Artes								
Religião								
Educação Física								
Língua Portuguesa								
Parte diversificada								
Língua estrangeira								
Turismo								
Total aulas semanais								
Total aulas anuais								

## 2.7 Programas

Elaboração: a- ( ) Individual b- ( ) Coletiva

Aprovação: a- ( ) Individual b- ( ) Coletiva

Integração: a- ( ) Sim b- ( ) Não

## 2.8 Indicação Bibliográfica:

a- ( ) Aquisição Individual b- ( ) Disponível na Biblioteca

c- ( ) Cópias de Texto

## 2.9 Caracterização da Biblioteca

Espaço físico: a- ( ) Bom b- ( ) Regular c- ( ) Precário

Equipamentos: a- ( ) Bom b- ( ) Regular c- ( ) Precário

Acervo Bibliográfico: a- ( ) Bom b- ( ) Regular c- ( ) Precário

Nº de Volumes \_\_\_\_\_

Acervo Bibliográfico específico: a- ( ) Atualizado b- ( ) Regular

c- ( ) Precário Nº de volumes \_\_\_\_\_

## 2.10 Metodologia predominante na implementação dos programas

1-Aulas: a- ( ) Expositivas b- ( ) Expositivas com debate

2-Estudo e análise de textos: a- ( ) Individual b- ( ) Coletivo

c- ( ) Diversificada

## 2.11 Atividades extra-classes:

a- ( ) Frequentes b- ( ) Infrequentes c- ( ) Individuais

d- ( ) Coletivas

## 2.12 Estágios:

1 Carga horária \_\_\_\_\_

## 2 Locais:

a- ( ) Própria instituição b- ( ) Escolas municipais

c- ( ) Escolas Estaduais d- ( ) Escolas Particulares

e- ( ) Escolas Comunitárias e- ( ) Não realizam

3 Supervisão:

a- ( ) Direta b- ( ) Indireta c- ( ) Ambos d- ( ) Não realizada

2.13 Existência de Coordenação Pedagógica ou Supervisão. a- ( ) Sim b- ( ) Não  
Descreva as funções:


2.14 Periodicidade das reuniões de professores.

a- ( ) Sem. b- ( ) Quinz. c- ( ) Mens. d- ( ) Bim. e- ( ) An.  
f- ( ) Não são realizadas

2.15 Existência de uma sistemática de avaliação docente: a- ( ) Sim b- ( ) Não  
Se sim descreva.


2.16 Sistema de avaliação discente dominante:

a- ( ) Aplicação de teste e Provas b- ( ) Trabalho individual  
c- ( ) Trabalho Coletivo d- ( ) Outros

2.17 Expedição de boletins a- ( ) Sim b- ( ) Não

Identificação de outros:


2.18 Existência de conselho de classe. ( ) Sim ( ) Não

Identificar a sua competência:


2.19. Existência de planejamento pedagógico na escola: a- ( ) Sim b- ( ) Não

2.20. Existência de sistema de avaliação do curso: a- ( ) Sim b- ( ) Não

1. Indicadores Utilizados:

a- ( ) Aprovação b- ( ) Notas c- ( ) Repetência d- ( ) Evasão

2. Utilização dos resultados:

a- ( ) Retroalimentação do curso

b- ( ) Composição de dados estatísticos para atendimento de solicitações

## 2.21 Percentuais de repetência e evasão:

Ano	Repetência/Série								Evasão/Série							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
2000																
2001																
2002																
2003																
2004																
Totais																

**3. CLIMA ESCOLAR**

3.1. Existência de avaliação contínua do rendimento dos alunos: ( ) Sim ( ) Não

3.2. Identificação pelos professores dos alunos com dificuldades em cada disciplina:  
( ) Mens. ( ) Bim. ( ) An.

3.3. Organização dos professores e apresentação de Plano:  
( ) Mens. ( ) Bim. ( ) An.

3.4. Definição pelos professores dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos: ( ) Sim ( ) Não

3.5. Disponibilidade de materiais didáticos para as atividades de sala de aula:  
( ) Sim ( ) Não

3.6. Auxílio aos alunos com dificuldade de aprendizagem: ( ) Sim ( ) Na

3.7. Existência de parâmetros para o desempenho de professores e alunos:  
( ) Sim ( ) Não

3.8. Os supervisores ou coordenadores orientam o corpo docente sobre praticas de ensino e prestam assistência quando necessário ( ) Sim ( ) Não

3.9. Frequência de reuniões com o corpo docente:  
( ) Sem. ( ) Quinz. ( ) Mens. ( ) Bim. ( ) An.  
planejamentos

3.10. Existência de código de conduta escrito para alunos, professores e funcionários:  
( ) Sim ( ) Não

3.11. Aplicação de normas de disciplina pronta e integralmente para todos:  
( ) Sim ( ) Não

**4. ENVOLVIMENTO DOS PAIS, ALUNOS E DA COMUNIDADE**

4.1. Comunicação da escola com os pais e a comunidade:  
( ) Sem. ( ) Quinz. ( ) Mens. ( ) Bim. ( ) An.  
Especificar: reuniões bimestrais ou extraordinária, palestras etc

4.2. Pais e comunidade são envolvidos nas avaliações e decisões: ( ) Sim ( ) Não  
Especificar: Através do Conselho de Escolar

4.3. Preocupação e compromisso dos professores pelos alunos: ( ) Sim ( ) Não  
Especificar: quanto ao rendimento, participação, freqüência, etc.

4.4. Atenção e cuidado com os alunos são confirmados:  
( ) Pelos Pais ( ) Pelos Alunos ( ) Pelos Funcionários ( )  
Outros\_\_\_\_\_

4.5. Preocupação pelo absenteísmo e falta de pontualidade: ( ) Sim ( ) Não  
Especificar\_\_\_\_\_

4.6. Acompanhamento de Deveres e Atividades:  
( ) Pelos Pais ( ) Pelos Alunos ( ) Pelos Professores ( ) Outros\_\_\_\_\_

### **5. GESTÃO PARTICIPATIVA**

5.1. Existência de um Colegiado ou Conselho Escolar com funções e atribuições bem definidas; ( ) Sim ( ) Não

5.2. Todos os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola  
( ) Sim ( ) Não

5.3. Os professores, especialistas e administradores trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola. ( ) Sim ( ) Não

5.4. Definição clara de objetivos, metas, estratégias e planos de ação com aceitação pela comunidade escolar ( ) Sim ( ) Não

5.5. Procedimentos administrativos bem definidos e padronizados ( ) Sim ( ) Não

5.6. Presença constante do Diretor nas dependências da escola ( ) Sim ( ) Não

### **3. CORPO DOCENTE**

3.1 Número de Professores - \_\_\_\_\_

3.2 Forma de recrutamento:

- a-( ) Concurso      b-( ) Seleção      c-( ) Indicação  
d-( ) Interesse e disponibilidade

3.3 Identificação do Corpo Docente:



4- Data do último evento promovido pela escola

Tema:

#### 4. CORPO DISCENTE

4.1 Critério para ingresso no curso

a- ( ) Seleção b- ( ) Ordem de inscrição c- ( ) Indicação ( ) Outros

4.2 Relação demanda/vaga

a- ( ) Adequada b- ( ) Demanda Excedente d- ( ) Vaga excedente

4.3 N° de alunos: Turno e Séries

Turno	Séries								
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Total
Mat									
Vesp.									
Not.									

4.4 Procedência/escola

Escola Pública				Escola Particular			
Mat.	Vesp.	Not	Total	Mat	Vesp.	Not	Total

4.5 N° de alunos por sexo:

a- ( ) Masc. b- ( ) Fem.

4.6 N° de Egressos:

2000	2001	2002	2003	2004	Total

4.7 Situação dos egressos quanto a quantidade de estudos:

Especificação	2000	2001	2002	2003	2004
Totais					

Absorção dos egressos no sistema educacional por instância administrativa.

Instância	Ano de condução					
	2000	2001	2002	2003	2004	Totais
Federal						
Estadual						
Municipal						
Particular						
Comunitária						
Desempregados						
Emp fora do Sist.						



- c- ( ) Recebimento de boletins e ou informações sobre o desenvolvimento do aluno  
d- ( ) Outros \_\_\_\_\_

5.9 Relação com o Sistema Estadual de Educação:

- a- ( ) Assessoramento técnico      c- ( ) Burocrático  
b- ( ) Treinamento                      d- ( ) Nenhum

5.10 Relação com o Sistema Municipal:

- a- ( ) Assessoramento técnico      c- ( ) Burocrático  
b- ( ) Treinamento                      d- ( ) Nenhum

5.11 Identificação do diretor da escola

1- Nome:

2- Idade:

3- Grau de instrução e habilitação:

4- Ano de Conclusão:

5- Tempo de experiência profissional no magistério: Pré-escola \_\_\_\_\_ anos  
1º grau    2º grau \_\_\_\_\_

6- Tempo de serviço no cargo de direção da escola:

7- Forma de ocupação do cargo: ( ) Convite ( ) Concurso ( ) Indicação Política

8- Endereço Residencial

Anexo B – Modelo de questionário sobre a Inserção dos Docentes no âmbito da Escola do Pólo Urbano e do Pólo Rural

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:**

**possibilidade para implantação de propostas pedagógicas em Escolas Públicas**

**RESULTADO DA APURAÇÃO**

### **QUESTIONÁRIO 02 – DESTINADO AO PROFESSOR**

Com o objetivo de identificar a dinâmica do Projeto Pedagógico no cotidiano da escola, solicito sua colaboração, no preenchimento das questões abaixo. Não é necessário identificar pessoas.

01. Município:

02. Nome da Escola:

03. Endereço:

#### **1. RELAÇÕES DE TRABALHO:**

**A – A divisão do trabalho é evidenciada.**

- Acentuadamente em trabalho
- Dissimulada em funções
- Pouco evidenciada em funções

**B – As ações são priorizadas:**

- Pelos especialistas
- Pela direção da escola
- Pela comunidade escolar

**C – Que comunidade escolar está presente nas ações?**

- Todos segmentos
- Somente interna
- Somente externa

**D – As decisões tomadas na escola envolve:**

- Somente direção
- Comunidade interna
- Todos os segmentos da escola

**E – Podemos assegurar que na escola as decisões são:**

- Individualizadas
- Parte individualizada e parte coletiva
- Somente coletivas

## **2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**A – A proposta pedagógica que sustenta o trabalho da escola, quando de sua elaboração envolve:**

- Somente direção
- Comunidade interna e externa
- Parte da comunidade interna

**B – A proposta pedagógica da escola é:**

- Conhecida por todos
- Pouco conhecida
- Parte conhece; parte não conhece

**C – Qual o referencial teórico na prática pedagógica:**

- Crítico reprodutivista
- Histórico-crítico
- Não crítico
- Eclético

**D – Que critérios você utiliza na seleção de objetivos x conteúdos e métodos:**

- O tipo de educando que se deseja formar
- Obediência a um currículo formal
- Adoção do currículo formal, permeada de experiências pedagógicas na construção do cidadão

**E – Na prática avaliativa de suas ações, você prioriza**

- O processo evolutivo
- O resultado – quantidade alcançada
- Outro (explicar)

### **3 – AUTONOMIA**

#### **A – Você acha que na sua escola predomina:**

- Homologação de atos/fatos
- Gestão participativa
- Co-participação
- Não opinou

#### **B – Os mecanismos de participação estabelecidos:**

- São praticados com pouco envolvimento e decisões centralizadas
- Oportunizam apenas discussões superficiais
- Permitem um comprometimento nas decisões

#### **C – A sua escola explícita:**

- Manutenção do autoritarismo
- Mudança com manutenção da ordem estabelecida
- Busca de novas relações sociais

### **4- SUGESTÕES:**

**A - Como poderia a administração da escola contribuir para melhorar as relações e práticas pedagógicas?**

---

---

Anexo C – Modelo de questionário sobre a Inserção dos Discentes no âmbito da Escola do Pólo Urbano e do Pólo Rural

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:**

**possibilidade para implantação de propostas pedagógicas em Escolas Públicas**

**RESULTADO DA APURAÇÃO**

### **QUESTIONÁRIO 03 – DESTINADO AO ALUNO**

Com o objetivo de identificar a dinâmica do Projeto Pedagógico no cotidiano da escola, solicito sua colaboração no preenchimento das questões abaixo. Não é necessário identificar pessoas.

01. Município:

02. Nome da Escola:

03. Endereço:

**1. Em relação a sua vivência na escola, com os diversos setores:**

- Sua opinião é considerada
- Não tem espaço para participar
- Sua opinião é ouvida
- Não opinou

**2. Na convivência com seus colegas o princípio adotado por você é:**

- Compartilhamento
- Competição
- Isolamento

**3. Na sala de aula, o tratamento pelo professor a você é:**

- Autoritário
- Liberal
- Democrático

**4. No que se refere aos conteúdos e habilidades priorizados no processo de sua formação, enquanto cidadão, você considera:**

- Relevantes e coerentes
- Contraditórios
- Irrelevantes
- Não sabe

**5. Na sua opinião a administração escolar é:**

- Autoritária
- Liberal
- Democrática

**6. Dê sugestões de como a administração poderá melhorar o processo de sua aprendizagem:**

---

---

Anexo D – Modelo de questionário sobre a Inserção dos Responsáveis no âmbito da Escola do Pólo Urbano e do Pólo Rural

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR:**

**possibilidade para implantação de propostas pedagógicas em Escolas Públicas**

**RESULTADO DA APURAÇÃO**

### **QUESTIONÁRIO 04 – DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS**

Com o objetivo de identificar a dinâmica do Projeto Pedagógico no cotidiano da escola, solicito sua colaboração no preenchimento das questões abaixo. Não é necessário identificar pessoas.

01. Município:

02. Nome da Escola:

03. Endereço:

#### **1 – Quanto a possibilidade de sua participação a escola viabiliza**

- Momentos isolados
- Todos os momentos para alguns segmentos
- Todos os momentos para todos os segmentos

#### **2 – Quando de sua participação, você é convidado(a) a:**

- Homologar decisões
- Analisar situações
- Avaliar e decidir coletivamente

#### **3 – Nos momentos de participação as suas considerações são:**

- Respeitadas e analisados
- Ignoradas
- Ouvidas, porém desconsideradas

#### **4 – Quanto a proposta pedagógica, que norteia o trabalho da escola, você considera que ela:**

- Atende a necessidade educacional do seu filho
- Atende em parte a necessidade educacional do seu filho
- Não atende a necessidade educacional do seu filho

Comente: \_\_\_\_\_

**5 – A título de sugestão, como a administração da escola poderia contribuir para melhorar o trabalho pedagógico**

---

---

---