



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HEIKE SCHMITZ

**A ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL:
DOIS SISTEMAS ESTRUTURALMENTE ACOPLADOS?**

Salvador
2008

HEIKE SCHMITZ

**A ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL:
DOIS SISTEMAS ESTRUTURALMENTE ACOPLADOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine

Salvador
2008

UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

S355 Schmitz, Heike.

A escola e seu meio social : dois sistemas estruturalmente acoplados? /
Heike Schmitz. – 2008.
354 f.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2008.

1. Gestão da escola. 2. Relação escola-comunidade. 3. Autopoiese.
4. Aprendizagem organizacional. I. Verhine, Robert Evan. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.2 – 22. ed.

HEIKE SCHMITZ

**A ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL:
DOIS SISTEMAS ESTRUTURALMENTE ACOPLADOS?**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia,
à seguinte banca examinadora:

Adriano Correia Silva

Doutor em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas

Dinéa Maria Sobral Muniz

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Robert Evan Verhine

Doutor em Educação, Universität Hamburg

Robinson Moreira Tenório

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo

Tomm Joe Elliott

Doutor em Educação, Columbia University

AGRADECIMENTOS

A todos que me deram apoio para eu alcançar meu objetivo...

Principalmente às comunidades escolares e aos parceiros da educação brasileira, que compartilharam seus conhecimentos, permitindo-me caminhar ao lado deles uma parte da sua jornada...

A Lilian Rau e Álvaro Cardoso de Souza, por assumirem a revisão deste trabalho...

Aos meus pais, Bernhard e Hedwig, que estavam geograficamente tão distantes, mas tão pertos de coração...

Muito obrigada por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante.

*Quando quiseres construir um barco,
não reunas homens para arranjar madeira,
preparar ferramentas,
distribuir tarefa e dividir o trabalho,
ensina-os a sentir a falta do mar longínquo e infinito.*

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Em vários países, inclusive no Brasil, demonstra-se uma tendência de abertura da escola para a participação de profissionais ou voluntários não-escolares no processo educacional. Palavras-chave como *community learning* e *school-networks* ocupam cada vez mais espaço na discussão educacional. Há resultados positivos de programas de parceria entre escola e comunidade, por outro lado são identificadas dificuldades na participação de pessoas externas. Com objetivo de realizar uma análise descritiva das relações entre a escola com seu meio social, foram exploradas as circunstâncias, as condições e os motivos dessas relações. A questão norteadora foi saber se essas relações podem ser compreendidas como acoplamentos estruturais, um termo técnico emprestado do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, que interpreta tais acoplamentos estruturais como meio de gestão. Adotou-se como metodologia um estudo de casos múltiplos com quatro escolas de educação básica das primeiras quatro séries, localizadas em Salvador-Bahia, para saber se as relações dessas escolas com seu meio manifestam (ou manifestavam) características de acoplamentos estruturais ou não. Utilizando-se como técnicas de coletas as entrevistas individuais e entrevista em grupo, com as comunidades escolares e alguns dos interlocutores externos das escolas, questionários, observações diretas e de análises documentais, criou-se um quadro da percepção das escolas e de seus parceiros da sua relação. Os resultados foram contrastados entre si, conforme os seguintes critérios de análise: localização da escola (distante ou perto do centro do município), tipo de rede mantenedora (rede privada, rede pública), média de aprendizagem dos alunos (mais alto ou mais baixo do que a da média) e dispersão da aprendizagem dos alunos (maior ou menor do que a da média). A pesquisa realizada indica implicações tanto para a gestão política em geral, como também para a gestão escolar, em específico. Em primeiro lugar, ele introduz uma perspectiva teórica nova na questão da gestão que contribui na compreensão das dificuldades identificadas, no que diz respeito à participação e à cooperação entre escola e comunidade. Em segundo lugar, revelaram-se condições desfavoráveis para uma parceria entre a escola e o seu meio social, tais como: falta de transparência na comunicação e definição de objetivos; ausência de planejamento pedagógico de curto e longo prazo, em conjunto com parceiros. Alguns desses fatores esclarecem porque raramente uma relação estabelecida entre escola e seu meio se torna um acoplamento estrutural. A pesquisa revelou ainda, que uma das dificuldades das escolas reside na sua comunicação com o meio social, o que implica na necessidade de adotar uma visão da pragmatolinguística da escola no conceito da gramática da escola que se estabeleceu na discussão educacional nos últimos anos.

Palavras-chave: Acoplamento Estrutural. Autopoiese. Gestão escolar. Organização aprendiz. Meio social.

ABSTRACT

In many countries around the world, including Brazil, there is a tendency to invite external non-educational actors to participate in the educational process in school. The discourse regarding education in the new century reveals key words such as *community learning* and *school networks*. Many programs in which outside actors have been integrated into the educational processes have recorded positive results. However, there are tangible challenges to creating schools that successfully implement input from the community. Our primary objective was to present a picture of the relationship between four Brazilian primary schools and their social environment, describing and analyzing how these links with external non-educational actors are established, why and what for. In order to do so, we explore also their circumstances, conditions, motives. In the majority of cases, we conducted semi-structural interviews with the school communities and in some cases we distribute semi-structural questionnaires. Our research also included observations noted during our visits to the four schools. During some of these visits, we witnessed external actors participating in special school events. Following these events, we interviewed some of the internal players to gain their perspectives on the extent of the external influences. The key question was whether the relationship can be considered symbiotic, referred to *structural couplement* – a technical term borrowed from the Theory of Autopoiesis. Our interest in this connection arises out of the Theoretical Model of Structural Couplement which concludes that the process of steering itself depends upon this relationship. In the study that covered four primary schools located in Salvador, Bahia State of Brazil, selected from a national survey research, we analyzed the schools to investigate if their relationships with non educational actors manifested seven typical characteristics of structural complement. The results were contrasted between the schools by following the clusters: localization near or distant to the center of the city Salvador, private or public school, high or low pupil performance and an internally unequal or equal dispersion of pupil attainments. Our case study has implications both for steering practice in school, but also for public steering practice over all. First, it may help directors and governing agents to understand the influence of partnerships on the steering process by providing a new theoretical framework taken from the Theory of Autopoiesis and the Theoretical Model of Structural Couplement. Second, it reveals the disadvantaged conditions for succeeded partnerships, like, the lake of transparent communication, the lake of a clear objectives and aims and the lake of pedagogical long term planning in cooperation with the external school-partners, which indicate why these relationships do not become structural complements. Considering the theoretical construction of the *grammar of school* we recommend completing this construction with a pragmatolinguistic vision which shows the difficulties schools in communicating with their social environment.

Keywords: Structural Couplement. Autopoiesis. Educational policy. Steering-process. Learning organization. Social environment.

RESÜMEE

In verschiedenen Ländern, so auch in Brasilien, lässt sich beobachten, wie sich Schulen für die Teilnahme außerschulischer Akteure am Bildungsprozess öffnen. Schlagwörter wie *Gemeinwesenorientiertes Lernen* und *Schulnetzwerke* gewinnen Gewicht im bildungspolitischen Diskurs. Es zeigen sich positive Ergebnisse von Partnerschaftsprogrammen zwischen Schulen und ihrem sozialem Umfeld, aber auch der Partizipationshürden. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist eine deskriptive Analyse der Beziehungen brasilianischer Grundschulen mit Akteuren aus ihrem Umfeld, sowie die Erforschung der Umstände, Bedingungen und Motive dieser Außenbeziehungen. Die Leitfrage dieser Arbeit lautete, ob diese Beziehungen sich als strukturelle Kopplungen entpuppen – ein Fachbegriff der aus dem Theoriemodell Struktureller Kopplung abgeleitet wurde, in welchem strukturelle Kopplungen als Steuerungsmittel verstanden werden. In einer Fallstudie in vier, aus einer Stichprobe eines nationalen Forschungsprojekts ausgewählten, Grundschulen in Salvador-Bahia, wurde untersucht, ob deren Beziehungen mit der sozialen Umwelt sieben Charakteristiken struktureller Kopplung aufweisen. In Einzel- und Gruppeninterviews mit der Schulgemeinschaft und einigen ihrer Interlokutoren, mittels Fragebögen und direkter Beobachtung der Kooperationen und der Analyse schulischer Dokumente, schuf sich ein Bild von der Wahrnehmung der Schule und deren Partnern hinsichtlich ihrer Beziehungen zueinander. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden in einem zweiten Moment kontrastiert nach Standortkriterium (zentraler Standort der Schule oder periferer Standort), nach Schulträger (öffentlicher Träger oder privater Träger), Lernerfolg der Schüler (oberhalb oder unterhalb des Mittelwerts der Stichprobe) und Streuung des Lernerfolgs (oberhalb oder unterhalb des Mittelwerts der Stichprobe). Diese Fallstudie trägt mit ihren Erkenntnissen sowohl zu Steuerungsfragen, die die Schulleitung betreffen, als auch zu bildungspolitischen Politikformulierung und Programmanalysen bei. Sie führt eine neue theoretische Perspektive in die Steuerungsfrage ein, die die identifizierten Schwierigkeiten hinsichtlich der Schulkooperationen und Partizipationsprozesse erhellt. Weiterhin legt sie offen, welche Bedingungen die Partnerschaften beeinträchtigen. Mangelnde Kommunikation und unklare Zielformulierung, das Ausbleiben sowohl kurz als auch langfristiger pädagogischer Planungen der Partnerschaften und Kooperationen kann erklären, warum sich selten eine Außenbeziehung als strukturellen Kopplung etabliert. Analog zum Konzept der Grammatik der Schule, empfiehlt es sich, aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit, auch die Pragmalingüistik der Schule in Zukunft näher in Augenschein zu nehmen. Schulen durchleben Kommunikationschwierigkeiten mit ihrem sozialen Umfeld.

Schlagwörter: Strukturelle Kopplung. Autopoiese. Bildungspolitik. Schulleitung. Lernende Organisation. Soziales Umfeld.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 -	Apresentação gráfica dos capítulos da tese	18
Diagrama 2 -	A logística da pesquisa	23
Diagrama 3 -	Possíveis variáveis da influência no processo do ensino	28
Diagrama 4 -	Organograma do GERES	30
Diagrama 5 -	<i>Clusters</i> conforme aprendizagem e dispersão de desempenho dos alunos	37
Diagrama 6 -	Contraste entre educação tradicional e educação aberta.	82
Diagrama 7 -	Estado de três setores, três lógicas de gestão e o mix de governança	97
Diagrama 8 -	Três níveis da Teoria de Autopoiese	113
Diagrama 9 -	Conceito tradicional de gestão política	118
Diagrama 10 -	Modelo do ciclo de <i>policy</i>	119
Diagrama 11 -	Gestão política no processo do acoplamento estrutural	121
Diagrama 12 -	Modelo da explicação sociológica de Harmut Esser	123
Diagrama 13 -	Modelo do signo de Charles S. Peirce	131
Diagrama 14 -	Capacidade individual e capacidade da organização	135
Diagrama 15 -	As escolas do estudo de caso distribuídas por <i>clusters</i>	158
Diagrama 16 -	Logística do estudo de caso	159
Diagrama 17 -	Decorrer da pesquisa de campo em números	164
Diagrama 18 -	Tipos de mapas elaborados durante a pesquisa em campo	172
Diagrama 19 -	Etapas do estudo de caso, técnicas aplicadas e tratamento dos dados	173
Diagrama 20 -	Dimensões da cultura organizacional da escola	177
Diagrama 21 -	Logística da descrição das quatro escolas do nosso estudo	178
Diagrama 22 -	A frequência de contatos do gestor escolar com a comunidade em que a escola está localizada	181
Diagrama 23 -	As relações da escola com a comunidade, na perspectiva do gestor escolar.	186
Diagrama 24 -	Relações das escolas com a comunidade por rede mantedora.	187

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 25 -	Interlocutores das quatro escolas do estudo de caso	192
Diagrama 26 -	Interlocutores das quatro escolas, por dimensões	193
Diagrama 27 -	A Escola Andorinha e seus interlocutores	196
Diagrama 28 -	Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Andorinha	209
Diagrama 29 -	Os interlocutores preferenciais da Escola Andorinha	210
Diagrama 30 -	A Escola Andorinha e seus possíveis aliados	213
Diagrama 31 -	A Escola Bem-te-vi e seus interlocutores	215
Diagrama 32 -	Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Bem-te-vi	229
Diagrama 33 -	Os interlocutores preferenciais da Escola Bem-te-vi	230
Diagrama 34 -	A Escola Bem-te-vi e seus possíveis aliados	235
Diagrama 35 -	A Escola Canarinho e seus interlocutores	237
Diagrama 36 -	Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Canarinho	246
Diagrama 37 -	Os interlocutores preferenciais da Escola Canarinho	247
Diagrama 38 -	A Escola Canarinho e seus possíveis aliados	250
Diagrama 39 -	A Escola Do-re-mi e seus interlocutores	252
Diagrama 40 -	Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Do-re-mi	267
Diagrama 41 -	A Escola Do-re-mi e seus possíveis aliados	271
Diagrama 42 -	Leitura do contraste	288
Diagrama 43 -	Contraste I	290
Diagrama 44 -	Contraste II	292
Diagrama 45 -	Contraste III	293

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	<i>Relativity</i> de MC Escher	105
Ilustração 2 -	<i>Hand with Reflecting Sphere</i> de M C Escher	106
Ilustração 3 -	<i>Drawing hands</i> de MC Escher	115
Ilustração 4 -	Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Andorinha	195
Ilustração 5 -	Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Bem-te-vi	214
Ilustração 6 -	Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Canarinho	236
Ilustração 7 -	Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Do-re-mi	251
Ilustração 8 -	Alunos da Escola Do-re-mi na oficina de <i>Arte&Cidadania</i>	258
Ilustração 9 -	Exposição dos trabalhos estudantis da Escola Do-re-mi	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Cronograma de Aplicação de Instrumentos do GERES (2005-2008)	31
Tabela 2 -	Relações entre escola e comunidade (2003-2004), por rede.	33
Tabela 3	Relação gestor escolar e comunidade onde a escola está localizada (2003-2004), por rede.	34
Tabela 4	Formas de comunicação entre escola e pais/responsáveis no tocante à falta dos alunos (2003-2004), por rede.	35
Tabela 5	Relações entre escola e comunidade (2003-2004), por pólo GERES.	36
Tabela 6	Ocorrências de eventos nas escolas (2003-2004), por <i>clusters</i>	38
Tabela 7	Formas da comunicação entre escola e pais/responsáveis (2003-2004), por <i>clusters</i>	39
Tabela 8	Taxa de atendimento da população entre 7 a 14 anos (%), Bahia (1960-2005)	155
Tabela 9	Taxa bruta e taxa líquida de Escolarização no Ensino Fundamental, Bahia (1999-2005)	155
Tabela 10	Taxa de aprovação, reprovação e abandono, Bahia (1996-2005)	155
Tabela 11	Critério para a formação das turmas do GERES (2005)	156
Tabela 12	Interpretação pedagógica dos níveis da escala do GERES	161
Tabela 13	Definição do designata de <i>Acoplamento Estrutural</i>	169
Tabela 14	Tratamento dos resultados	175
Tabela 15	Operacionalização do conceito Acoplamento estrutural	175
Tabela 16	Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação I	204
Tabela 17	Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação II	205
Tabela 18	Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação III	206

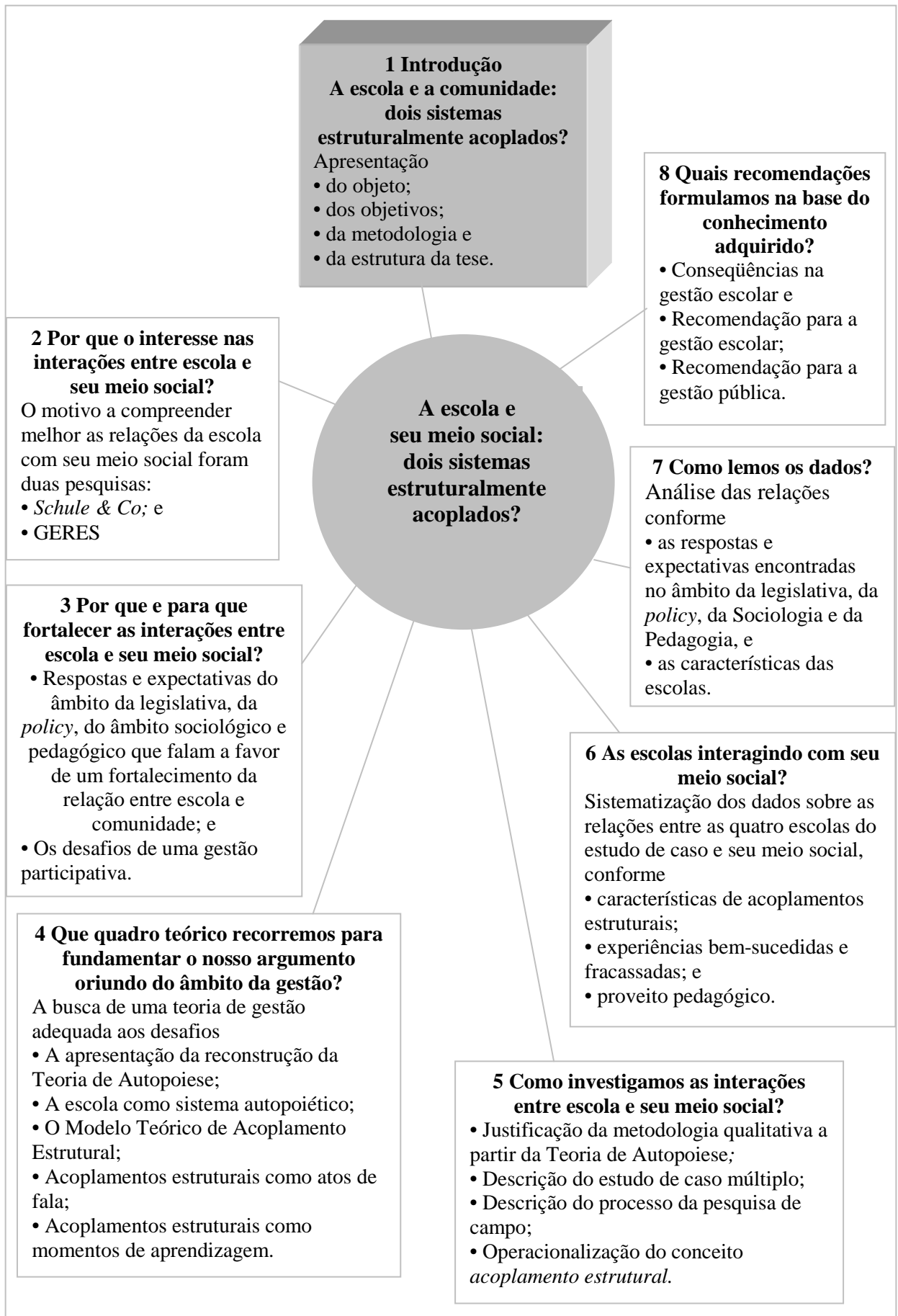
Tabela 19	Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação IV	207
Tabela 20	Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação I	224
Tabela 21	Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação II	225
Tabela 22	Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação III	226
Tabela 23	Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação IV	227
Tabela 24	Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação I	241
Tabela 25	Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação II	242
Tabela 26	Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação III	243
Tabela 27	Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação IV	244
Tabela 28	Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação I	262
Tabela 29	Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação II	263
Tabela 30	Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação III	264
Tabela 31	Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação IV	265

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O QUÊ NOS MOTIVOU A INVESTIGAR AS INTERAÇÕES ENTRE ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL?	25
2.1	A PESQUISA <i>SCHULE UND SOZIALE NETZWERKE</i>	25
2.2	A PESQUISA GERES	28
2.3	O INTERESSE NA RELAÇÃO ESCOLA E MEIO SOCIAL	40
3	FORTALECER A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E MEIO SOCIAL? POR QUÊ E PARA QUÊ?	44
3.1	RESPOSTAS NO ÂMBITO DA LEGISLATIVA	44
3.1.1	A legislação nacional	44
3.1.2	A legislação estadual da Bahia e municipal de Salvador	47
3.2	RESPOSTAS NO ÂMBITO DA <i>POLICY</i>	48
3.2.1	Abrir a escola para programas socioeducacionais	49
3.2.2	Abrir a escola para a colaboração com a administração pública	55
3.2.3	Abrir a escola para a colaboração com outras escolas	56
3.2.4	Abrir a escola para uma colaboração multiprofissional	60
3.2.5	Abrir a escola para a colaboração com a família e responsáveis	64
3.3	RESPOSTAS NO ÂMBITO SOCIOLÓGICO	70
3.3.1	Abrir a escola para o contexto socio-familiar da criança	71
3.3.2	Abrir a escola para as linguagens do contexto sociocultural	73
3.3.3	Abrir a escola para as diversidades individuais das crianças	73
3.3.4	Abrir a escola para garantir a igualdade de oportunidade de aprendizagem escolar	75
3.4	RESPOSTAS NO ÂMBITO PEDAGÓGICO	77
3.4.1	Abrir a escola para um ensino orientado à vida	78
3.4.2	Abrir a escola para um ensino da leitura orientada à vida	83
3.5	OS DESAFIOS DO PROCESSO DA ABERTURA DA ESCOLA	86
3.5.1	Abrir a escola significa envolver percepções específicas e interesses diversos da comunidade	87
3.5.2	Abrir a escola leva a resignificação do papel do Estado	94
4	QUE QUADRO TEÓRICO RECORREMOS PARA FUNDAMENTAR O NOSSO ARGUMENTO NO ÂMBITO DA GESTÃO?	101
4.1	A TEORIA DE AUTOPOIESE	102
4.2	A ESCOLA COMO SISTEMA AUTOPOIÉTICO	111
4.3	O MODELO TEÓRICO DE ACOPLAMENTO ESTRUTURAL	116

4.3.1	Modelos de gestão	117
4.3.2	A visão não tradicional de gestão	120
4.3.3	A lógica da situação e a lógica da seleção	122
4.3.4	O <i>homem generalis</i> e seu benefício subjetivo esperado	124
4.4	ACOPLAMENTOS ESTRUTURAIS COMO ATOS DE FALA E A GRAMÁTICA DA ESCOLA	126
4.5	ACOPLAMENTOS ESTRUTURAIS COMO MOMENTOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	132
4.5.1	A organização aprendiz	132
4.5.2.	A escola aprendiz	138
5	COMO INVESTIGAMOS AS INTERAÇÕES ENTRE ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL?	146
5.1	A PESQUISA QUALITATIVA	146
5.2	O ESTUDO DE CASO	153
5.2.1	A pesquisa de campo	165
5.2.2	A operacionalização do conceito <i>Acoplamento Estrutural</i>	173
6	AS ESCOLAS INTERAGINDO COM SEU MEIO SOCIAL	181
6.1	A ESCOLA ANDORINHA E SEU MEIO SOCIAL	195
6.1.1	O aproveitamento das relações entre a escola Andorinha e seus interlocutores para o ensino de leitura	208
6.1.2	A Escola Andorinha e sua memória	211
6.1.3	A Escola Andorinha, suas experiências negativas e seus sonhos	212
6.1.4	A Escola Andorinha e seus possíveis aliados	212
6.2	A ESCOLA BEM-TE-VI E SEU MEIO SOCIAL	214
6.2.1	O aproveitamento das relações entre a Escola Bem-te-vi e seus interlocutores para o ensino de leitura	228
6.2.2	A Escola Bem-te-vi e sua memória	231
6.2.3	A Escola Bem-te-vi, suas experiências negativas e seus sonhos	233
6.2.4	A Escola Bem-te-vi e seus possíveis aliados	234
6.3	A ESCOLA CANARINHO E SEU MEIO SOCIAL	236
6.3.1	O aproveitamento das relações entre a Escola Canarinho e seus interlocutores para o ensino de leitura	245
6.3.2	A Escola Canarinho e sua memória	248
6.3.3	A Escola Canarinho, suas experiências negativas e seus sonhos	248
6.3.4	A Escola Canarinho e seus possíveis aliados	249
6.4	A ESCOLA DO-RE-MI E SEU MEIO SOCIAL	251
6.4.1	Aproveitamento das relações entre a Escola Do-re-mi e seus interlocutores para a leitura	265
6.4.2	A Escola Do-re-mi e sua memória	268
6.4.3	A Escola Do-re-mi, suas experiências negativas e seus sonhos	269
6.4.4	A Escola Do-re-mi e seus possíveis aliados	270
7	OS DADOS... O QUE ELES DESCREVEM E O QUE NÓS LEMOS?	274
7.1	AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES DAS ESCOLAS COM INTERLOCUTORES EXTERNOS	274
7.2	A ESCOLA E O SEU MEIO SOCIAL: DOIS SISTEMAS ESTRUTURALMENTE ACOPLADOS?	285

7.3	O CONTRASTE DE CARACTERÍSTICAS EM NÚMEROS	287
7.4	AS DIFICULDADES CONSTATADAS NA TENTATIVA DE ESTABELECEM INTERAÇÕES ESTÁVEIS COM O MEIO SOCIAL	294
8	QUAIS RECOMENDAÇÕES FORMULAMOS NA BASE DAS INFORMAÇÕES ADQUIRIDAS	297
8.1	RECOMENDAÇÕES NO QUE DIZ RESPEITO À GESTÃO ESCOLAR	305
8.2	RECOMENDAÇÕES NO QUE DIZ RESPEITO À GESTÃO PÚBLICA	309
	REFERÊNCIAS	312
	APÊNDICE A: Escola Andorinha	327
	A 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da Escola Andorinha	327
	A 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da Escola Andorinha	327
	A 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da Escola Andorinha	328
	A 4 – ‘Retrato’ da professora da Escola Andorinha	330
	A 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da Escola Andorinha	330
	A 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Andorinha	333
	APÊNDICE B: Escola Bem-te-vi	335
	B 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da Escola Bem-te-vi	335
	B 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da Escola Bem-te-vi	335
	B 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da Escola Bem-te-vi	336
	B 4 – ‘Retrato’ da professora da Escola Bem-te-vi	338
	B 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da Escola Bem-te-vi	338
	B 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Bem-te-vi	340
	APÊNDICE C: ESCOLA CANARINHO	342
	C 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da Escola Canarinho	342
	C 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da Escola Canarinho	342
	C 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da Escola Canarinho	343
	C 4 – ‘Retrato’ das professoras da Escola Canarinho	344
	C 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da Escola Canarinho	345
	C 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Canarinho	346
	APÊNDICE D: ESCOLA DO-RE-MI	348
	D 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da Escola Do-re-mi	348
	D 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da Escola Do-re-mi	348
	D 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da Escola Do-re-mi	349
	D 4 – ‘Retrato’ das professoras da Escola Do-re-mi	351
	D 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da Escola Do-re-mi	352
	D 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Do-re-mi	354



1 INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo é a interação entre a escola – especificamente a escola de educação básica das primeiras quatro séries – e o meio social no qual ela está localizada.¹ É comum perguntar à escola quais os serviços que ela presta à sociedade, mas pouco se pergunta à sociedade quais os serviços que ela pode prestar à escola. Como se manifesta a relação entre escola e a sociedade em geral? Quem serve a quem e de que maneira? Consideramos, por isso, pertinente analisar as relações entre a escola e o seu meio social.

O maior entrelaçamento, a parceria entre Estado e sociedade civil se manifesta como uma estratégia desejada no âmbito educacional, não apenas no Brasil, mas em vários outros países. Os argumentos a favor dessa estratégia são, principalmente, argumentos no nível de experiências singulares e argumentos normativos no âmbito da *policy*, apresentados, nesta Tese, no contexto de programas e projetos como, por exemplo, *Amigos da escola*, *Abrindo Espaços*, *Escola Aberta* e parcerias e cooperações entre escola e interlocutores diversos. No entanto, existem também argumentos no âmbito sociológico, encontrados, por exemplo, na teoria do déficit lingüístico de Basil Bernstein (PELZ, 1990) e na Teoria do Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead (1967), e na discussão sobre a injustiça social dentro do sistema educacional (CONNELL et al., 1995) afirmados pelos dados atuais do estudo sobre a mobilidade social de Pastore e Valle Silva (RIBEIRO, *online*, 2000). No âmbito da Pedagogia havia, no decorrer de séculos, vários defensores da abertura da escola. Referimo-nos, por exemplo, a Comenius (1966), Jean-Jacques Rousseau (1973), Johann Heinrich Pestalozzi (2002), John Dewey (1997), como também aos educadores brasileiros Anísio Teixeira (1969), Lourenço Filho (1930), Fernando Azevedo (1934) e Paulo Freire (2005). Os especialistas na área de ensino de leitura, Martins (2004), Kleinmann (1989) e Lerner (2002), apontam a necessidade da contextualização de conteúdos curriculares. Para que a escola ensine para a vida, ela, necessariamente, precisa orientar-se na vida. O nosso interesse é compreender se esses argumentos e essas expectativas, de uma ou de outra forma, se manifestam também nas relações cotidianas que a escola mantém com seu meio social.

Conceitos como *escola aberta* e *community learning* aparecem com mais frequência no palco das discussões teóricas e na arena política, mas nem sempre a escola está pronta ou disposta a realizar as idéias oferecidas por esses conceitos prescritivos ou analíticos, como

¹ Este estudo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que disponibilizou, no período de maio 2005 a abril 2007, uma bolsa de pesquisa.

mostram estudos sobre as dificuldades de gestão participativa (PARO, 2004; GENOVEZ, 2004; CULLINGFORD; MORRISON, 1999).

Por esse motivo, trata-se aqui do tema da interação entre a escola e seu meio social a partir do argumento teórico no âmbito da gestão. Este estudo é focado no papel da gestão escolar em relação a interlocutores externos da escola. A pesquisa foi intitulada *A escola e seu meio social: dois sistemas estruturalmente acoplados*, denominação inspirada nas reflexões a respeito do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural de Görtliz e Burth (1998), que utilizou os axiomas da Teoria de Autopoiese elaborada nos anos 60 pelos cientistas chilenos Maturana e Varela (2004). A utilização do conceito *acoplamento estrutural* não é muito comum no âmbito escolar, mas ela pode se juntar a conceitos conhecidos, como, por exemplo, os conceitos no modelo da *escola aprendiz* (ROLFF, 1995) da *gramática da escola* (FEND, 2005).

Esta Tese dedica-se a dois objetivos principais. Em primeiro lugar, quer se introduzir o conceito de *Acoplamento Estrutural* e apresentar a reconstrução do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural como uma visão não tradicional no âmbito da teoria de gestão. Esse construto teórico enriquece a discussão sobre a aprendizagem institucional e a resistência contra mudanças internas, e aponta a necessidade de completar o construto teórico da gramática da escola com o aspecto pragmatolinguístico, compreendendo os acoplamentos estruturais como momentos em que a escola estabelece uma comunicação com seu meio social.

Em segundo lugar, pretende verificar se as relações que a escola mantém com seu meio social podem ser compreendidas como acoplamentos estruturais. A pesquisa em campo foi norteada pelas seguintes perguntas: quais as relações existentes entre a escola e seu meio? Com quem a escola interage? Como essas relações se manifestam? Por que e para que existem essas relações? Quais as condições favoráveis e/ou desfavoráveis para que elas se tornem acoplamentos estruturais ou não?

Para investigar a percepção da escola sobre as suas relações com a sociedade, sobre as suas demandas e expectativas, optou-se por um estudo de caso em quatro escolas de educação básica das primeiras quatro séries em que foram levantados dados qualitativos e aproveitados dados quantitativos já existentes, coletados através de um estudo nacional chamado Geração Escolas (GERES). As escolas encontram-se em condições distintas no que diz respeito à rede mantenedora (municipal e privada) e quanto a sua localização física (próximas ao centro ou distante do centro da cidade). Supõe-se que essas condições, de certa forma, influenciam as oportunidades de estabelecer relações externas.

Foram identificadas as relações existentes e as relações que existiam por meio de uma pesquisa de campo, durante oito meses. Sistematizamo-las conforme características de acoplamentos estruturais e as classificamos como acoplamentos não-estruturados, acoplamentos em estruturação e acoplamentos já estruturados.

É importante ressaltar que este estudo de caso não se dedica à comparação das escolas. As escolas são submetidas a um contraste, não a uma comparação. Descrevemos as interações entre a escola e seu meio social, relativizando as condições das escolas. Também aproveitamos dados sobre a eficácia das escolas, aqui compreendida em termos de aprendizagem e dispersão do desempenho dos alunos, para verificar se a correlação entre dados da eficácia da escola e o modo de interagir com o meio social revela a abertura da escola como influência positiva. Nesse último aspecto, como ainda justificamos no decorrer do estudo, não se deve dar, porém, tanta ênfase à análise.

Discutimos os nossos resultados focalizando a gestão escolar. Em consideração às condições favoráveis e desfavoráveis na busca de estabelecer e manter relações com seu meio social, identificadas durante a pesquisa em campo, concluímos o nosso estudo com recomendações para a gestão escolar, mas também para a gestão de políticas educacionais em geral, que influenciam, de certo modo, na construção de um novo modelo do Estado.

Mesmo que os nossos resultados não possam ser generalizados, isso não significa que eles não sejam interessantes para outras escolas. Esperamos que a identificação e a sistematização das relações entre essas escolas e suas comunidades possam também enriquecer a compreensão de outras escolas e estimular uma nova autopercepção. Esperamos ter mostrado uma nova matriz para a interpretação de projetos e programas educacionais. Sobretudo, esperamos que os resultados do nosso estudo contribuam para o estabelecimento de políticas públicas relativas à criação de condições favoráveis para um maior envolvimento da sociedade na educação – uma questão que ganha relevância, principalmente no contexto da gestão participativa e da autonomia escolar.

O nosso estudo está organizado em sete capítulos, além dessa introdução, abordando respectivamente: (2) o motivo do nosso estudo sobre relações entre a escola e seu meio; (3) os argumentos para um fortalecimento dessas relações; (4) o argumento teórico originado da teoria de gestão; (5) as conseqüências metodológicas para esse nosso estudo a partir dessa perspectiva teórica; (6) a descrição das relações que as escolas participantes da pesquisa mantêm com seu meio social, (7) os resultados da nossa pesquisa em campo, (8) a discussão dos resultados e as nossas conclusões. Cada capítulo será finalizado com um resumo

informativo, abolindo as exemplificações e citações, mas mantendo as idéias e os resultados principais, com a finalidade de aumentar a manobra da leitura desta Tese.

Num primeiro momento, compartilhamos o motivo do nosso estudo. Tomamos conhecimento de duas pesquisas de larga escala. Trata-se, por um lado, da pesquisa *Schule und soziale Netzwerke* (Escola e redes sociais), realizada na Alemanha, que investigou as cooperações entre escola e parceiros das escolas e, por outro lado, da pesquisa GERES (geração escolar), uma pesquisa de caráter longitudinal que está ainda sendo realizada no Brasil com o objetivo de identificar fatores favoráveis ao processo da aprendizagem. Em quatro escolas da amostra dessa pesquisa brasileira realizou-se, inclusive, o nosso estudo de caso. O interesse pela interação entre a escola e sua comunidade e as metodologias dessas duas pesquisas nos motivaram a analisar esse aspecto focalizando a gestão escolar com mais aprofundamento e com outro método, isto é, o método qualitativo.

A pertinência do interesse na interação entre escola e comunidade se reflete na legislação, nas políticas educacionais e iniciativas oriundas do Terceiro Setor, como também de conhecimento científico da área de Sociologia e Educação. Esse contexto será exemplificado no terceiro capítulo, como também serão comentadas algumas dificuldades detectadas nas tentativas e experiências empíricas de envolver a comunidade em assuntos escolares.

Essas dificuldades exigem, a nosso ver, um novo modelo de gestão, ou até uma visão não tradicional de gestão. Modelos hierárquicos e deterministas de gestão não servem mais. No quarto capítulo, apresentamos o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, que parte de premissas opostas às teorias tradicionais. Consideramos esse novo ponto de partida adequado ao fenômeno investigado. Revelamos também semelhanças dessa teoria com o modelo da escola aprendiz e com a teoria pragmalinguística. Compreendemos as relações entre a escola e seu meio social como atos de fala, porque nesses momentos a escola se comunica com interlocutores do seu meio e, ao mesmo tempo, essas comunicações com interlocutores externos são momentos de aprendizagem para as relações internas na escola.

No quinto capítulo, descrevemos o porquê de termos optados pelo estudo de caso na base da metodologia qualitativa. Nessa nossa abordagem metodológica mostramos o quanto o próprio referencial teórico sugere o método qualitativo, mas também esclarecemos o quanto as características da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa se completam.

As características das relações entre escolas, as características das próprias escolas, os dados da nossa pesquisa de campo são apresentados no sexto capítulo.

A sistematização e a análise dos dados levantados encontram-se no sétimo capítulo. Com referência aos argumentos a serem relatados no terceiro capítulo, discutimos as relações constatadas entre o meio social e as escolas do nosso estudo de caso. Analisamos quais das relações entre a escola e comunidade podem ser compreendidas como acoplamentos estruturais e correlacionamos as características das relações com características das escolas para fins de contraste.

Finalizamos esta Tese, composta por oito capítulos, com conclusões e com recomendações no que diz respeito às novas exigências ao gestor escolar e à gestão da política educacional.

Os componentes do nosso estudo são apresentados graficamente da seguinte maneira:

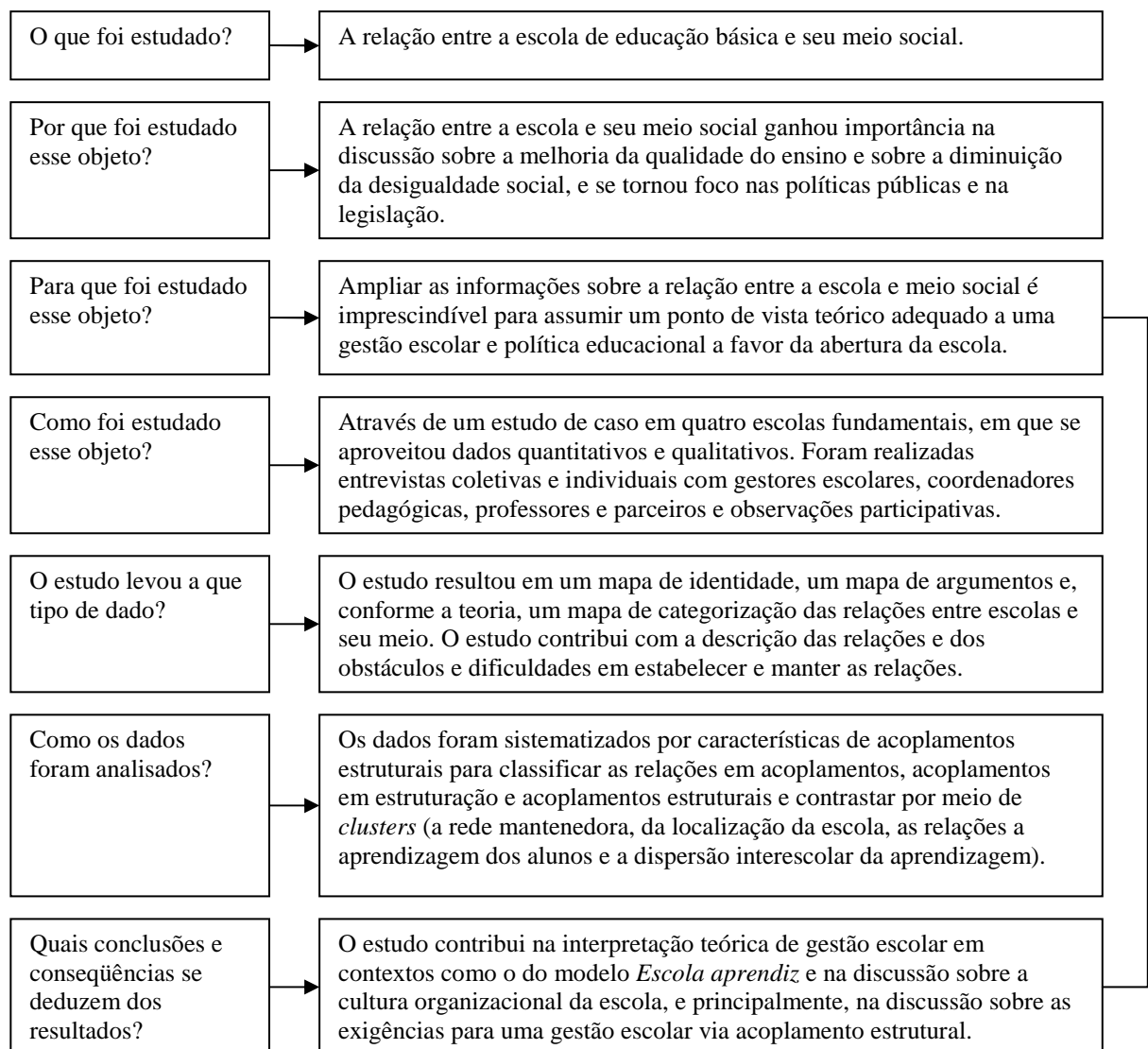
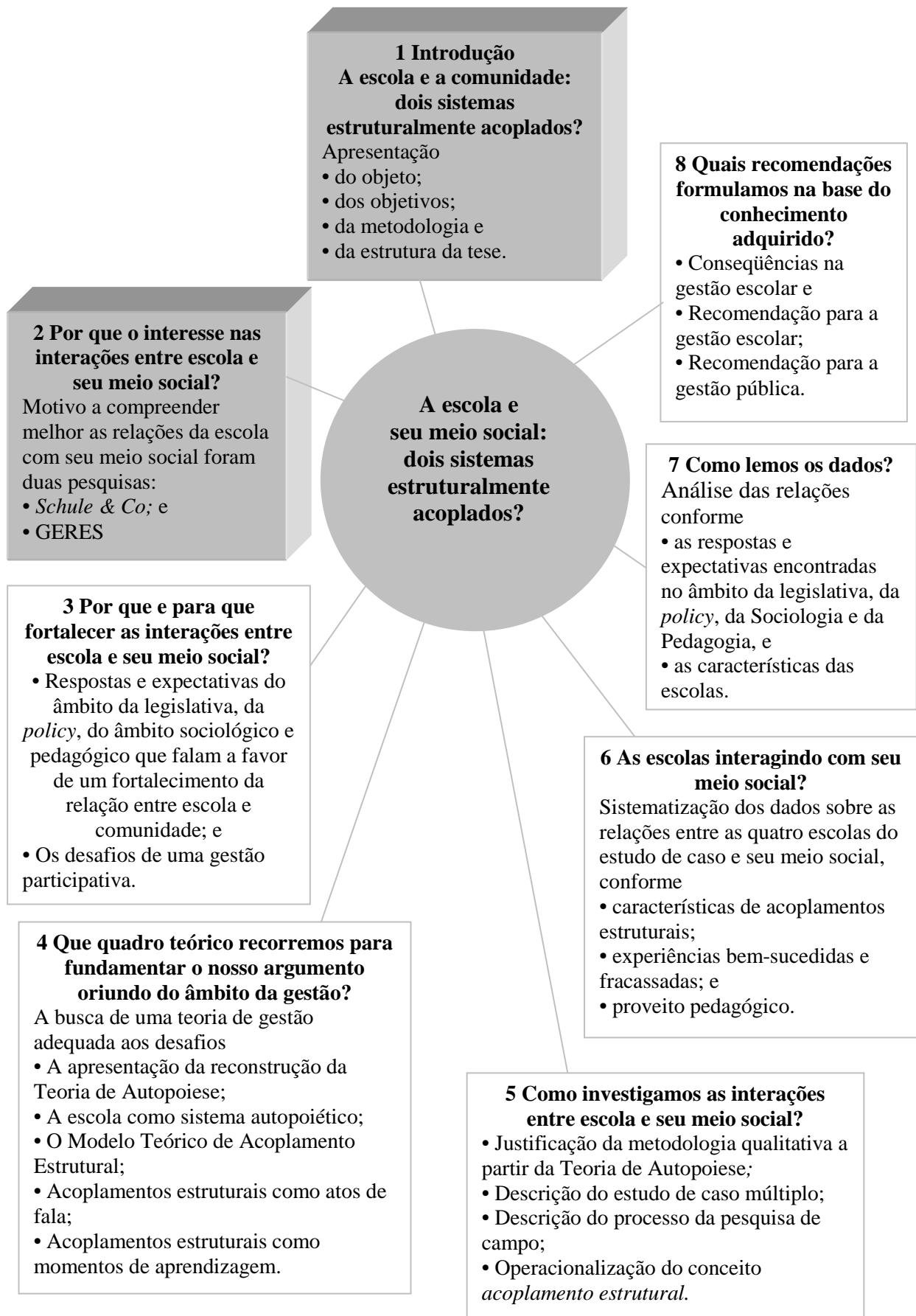


Diagrama 2 – A logística da pesquisa



2. O QUÊ NOS MOTIVOU A INVESTIGAR AS INTERAÇÕES ENTRE ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL?

Tomamos conhecimento da pesquisa alemã *Schule und soziale Netzwerke* (Escola e redes sociais) e da pesquisa brasileira GERES. Ambas levantaram dados sobre a relação entre escolas e representantes do seu meio social. Enquanto esse foi o objetivo explícito da pesquisa alemã, a pesquisa brasileira investigou esse aspecto apenas como um entre muitos outros. De qualquer forma, as duas pesquisas despertaram nosso interesse e, ao mesmo tempo, nos deixaram com certa curiosidade por compreender melhor esse fenômeno.

2.1 A PESQUISA *SCHULE UND SOZIALE NETZWERKE*

Desde os anos 80 apóia-se, na Alemanha, através de programas e projetos políticos a *community education* (educação orientada à comunidade). A idéia principal da *community education* é promover a percepção do aluno no contexto em que ele vive e oferecer a ele oportunidades de vivenciar experiências autênticas, especificamente apoiando competências de comunicação.² Tenta-se realizar esses objetivos através de uma ligação estreita entre a educação formal e a educação não-formal³, trabalhando, por exemplo, temas como a escola e cultura, a escola e sua comunidade, a escola e trabalho, escola e grupos de minoria. O Ministério de Educação e Ciência da Alemanha definiu como boa escola aquela que enfrenta os problemas do seu tempo e contribui para a compreensão da criança sobre o mundo em que ela vive. Uma boa escola é aquela que motiva os estudos, que faz a criança gostar de aprender. É aquela escola que oferece um ensino atrativo e que combate a baixa identificação com os conteúdos aprendidos e a emigração mental do aluno, que está fisicamente presente na escola, mas já perdeu a vontade de estar lá. (WITTMANN, 1989, p. 17-18) Desde 2000, os programas começaram também a fortalecer o trabalho em rede de escolas para a melhor troca de informações e experiências.

² No país de origem da *community education*, Grã-Bretanha, no entanto, o foco se encontra menos na abertura da concepção do ensino escolar e mais na abertura do espaço físico da escola e no combate direto de problemas sociais na comunidade. A administração local contratou pedagogos para trabalhar com representantes da comunidade os problemas existentes. Esse trabalho aconteceu dentro das escolas, ou seja, a escola se abriu para a representação de interesses e demandas da comunidade, conforme o lema: "Aprender na vida é mais importante do que aprender na escola". (WITTMANN, 1989, p. 19)

³ Compreende-se o termo educação não-formal, neste estudo, conforme a definição de Gohn (2005, p. 7), abrangendo "processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil".

Nesse contexto, o *Deutsche Jugendinstitut* (Instituto Alemão de Juventude) realizou, no ano 2002, uma pesquisa nacional em quatorze estados,⁴ para investigar em que grau as escolas cooperam com parceiros (pessoas e instituições) e que efeitos essas cooperações têm na prática do ensino. (BEHR-HEINTZE; LIPSKI, 2005) A amostra da pesquisa abrange um pouco mais de 4.600 escolas, tanto *Grundschule e Hauptschule*, como também *Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*, que na maioria (91%) oferecem uma carga horária de meio turno por dia. O número das escolas de educação básica das primeira quatro séries alcançou 2.646 – destacamos isso porque dirigimos a nossa atenção a essas escolas na pesquisa empírica desta Tese. Foram direcionadas ao gestor escolar perguntas fechadas e agrupadas, conforme as categorias de parceiros, isto é, instituições e pessoas, instituições de serviços de apoio escolar, outras instituições e empresas da comunidade, outras escolas, patrocinadores e associações, pais/responsáveis, alunos e outras pessoas privadas. O diretor especificou os tipos das instituições que cooperam com a escola. Foram listadas no questionário: bibliotecas, museu, parque zoológico, igrejas, tribunal, polícia, bombeiros, associações esportivas e outros. Também através de perguntas fechadas queria saber que tipo de serviços de apoio foi prestado, isto é, assistência social, assistência psicopedagógica, consultoria em educação, mediação e outras. (LIPSKI; KELLERMANN, *online*, 2005, p. 4) Além disso, foi perguntado:

- onde essas cooperações acontecem;
- se os alunos participam como estagiários ou na forma de atividade curricular;
- quem participou na implantação e implementação;
- sobre a existência de cooperações com outras escolas e onde estas estão localizadas;
- sobre as finalidades dessas cooperações;
- sobre a cooperação de pessoas privadas (alunos, pais/responsáveis, artistas, operários); e
- sobre a dimensão da atuação cooperativa (segue uma lista de atividades para identificar a intensidade, com respostas alternativas de não, raramente, muitas vezes). (BEHR-HEINTZE; LIPSKI, 2005)

⁴ Os estados Hamburgo e Saxônia negaram sua participação. Na Alemanha, os estados têm a soberania na política cultural e educacional. Pode-se dizer que existem dezesseis sistemas educacionais na Alemanha que cooperam através da conferência dos secretários de cultura e educação. O sistema educacional alemão é caracterizado pelo alto grau de desigualdade por causa da sua diferenciação em tipos de escolas. Depois da *Grundschule* (escola primária da primeira a quarta série, em alguns estados até quinta série) os alunos são distribuídos conforme seu desempenho escolar em *Hauptschule* (escola até nona série) ou *Realschule* (escola até décima série) ou *Gymnasium* (escola até decima-terceira série – em alguns estados apenas até décima segunda série). Cada uma dessas escolas oferecem currículos com graus de abstração diferentes e terminam com um diploma diferenciado. Somente o *Abitur*, o diploma do *Gymnasium*, permite a continuação no Ensino Superior. O diploma de *Realschule* abre a porta para um ensino superior técnico e o ensino da *Hauptschule* continua no sistema dual, realizado em colaboração da *Berufsschule* (escola profissionalizante) e a empresa onde o aprendiz cumpre seu estágio profissionalizante. Além dos três tipos de escolas, há, em alguns estados, um quarto tipo, isto é, a *Gesamtschule* (escola para todos), que existe paralelamente aos outros três tipos.

A partir dos dados coletados foram enviados questionários também aos parceiros. Com a finalidade de identificar o impacto das interações cooperativas na prática em sala de aula, foram realizadas, em vinte e cinco escolas, entrevistas estruturadas, agrupando perguntas referentes aos âmbitos de cooperações com o mundo de trabalho, com assistência social e com outras escolas.

Os resultados revelam que existem cooperações com parceiros não-escolares, na maioria das escolas alemãs, que participaram na pesquisa. Apenas dois por cento das escolas declararam que não existia cooperação nenhuma. (BEHR-HEINTZE; LIPSKI, 2005; LIPSKI, 2006) A maioria das pessoas representa instituições, organizações ou empresas. Mais da metade dos parceiros das escolas participantes são empresas e organizações da própria comunidade. Cerca de um quarto dos parceiros são oriundos do setor de serviços de suporte escolar, como, por exemplo, o serviço psicopedagógico ou a consultoria em educação. Doze por cento dos parceiros são outras escolas e seis por cento são patrocinadores. As escolas que estão localizadas em cidades maiores mantêm mais cooperações com creches, consultorias em educação, órgãos de assistência social e instituições religiosas. As escolas em cidades menores, no entanto, cooperam mais com associações de esportes e órgãos de administração pública.

Para as escolas de educação básica das quatro primeiras séries, revelaram-se, principalmente, interessantes os serviços como a da *Erziehungsberatung* (consultoria em educação), creches, serviços sociopedagógicos, centros de promoção e atendimento individualizado e a parceria com instituições culturais e religiosas e associações esportivas.

A maioria dessas cooperações já existe há mais de dois anos. A intensidade de cada cooperação, porém, varia muito. Algumas acontecem regularmente e com muitos contatos. Outras apenas se realizam poucas vezes ou até uma vez por ano. A maioria das cooperações não é institucionalizada e não desfruta de um financiamento seguro.

Não se comprovou uma mudança no nível da escola como instituição. Mesmo se as escolas alemãs possam contar com muitos parceiros, a escola como organização não recebeu nenhum benefício por meio da cooperação. Também raramente essas cooperações atingem o ensino curricular. A escola não insere os parceiros no planejamento pedagógico. Ao invés de projetos coletivos, há uma divisão de responsabilidade no ensino e atividades extracurriculares. A pesquisa confirmou, no entanto, um benefício da cooperação no nível do alunado, que aproveita a oferta de atividades e/ou atendimento em espaços diferentes, horários adicionais e maneiras diversificadas de aprendizagem.

2.2 A PESQUISA GERES

É uma tarefa difícil ou até impossível de medir se há um benefício dessas cooperações entre escola e comunidade também diretamente no desempenho do aluno, porque o ensino é um processo muito complexo, que depende de fatores diferentes e que não é linear. Não se pode apontar apenas um desses fatores como causa de uma melhora do desempenho escolar, porque não se deixam isolá-los de outras influências, às quais a escola e o aluno estão sendo submetidos. Por isso, a flecha no Diagrama abaixo, que ilustra a complexidade do processo de ensino, é apenas um traço pontilhado.

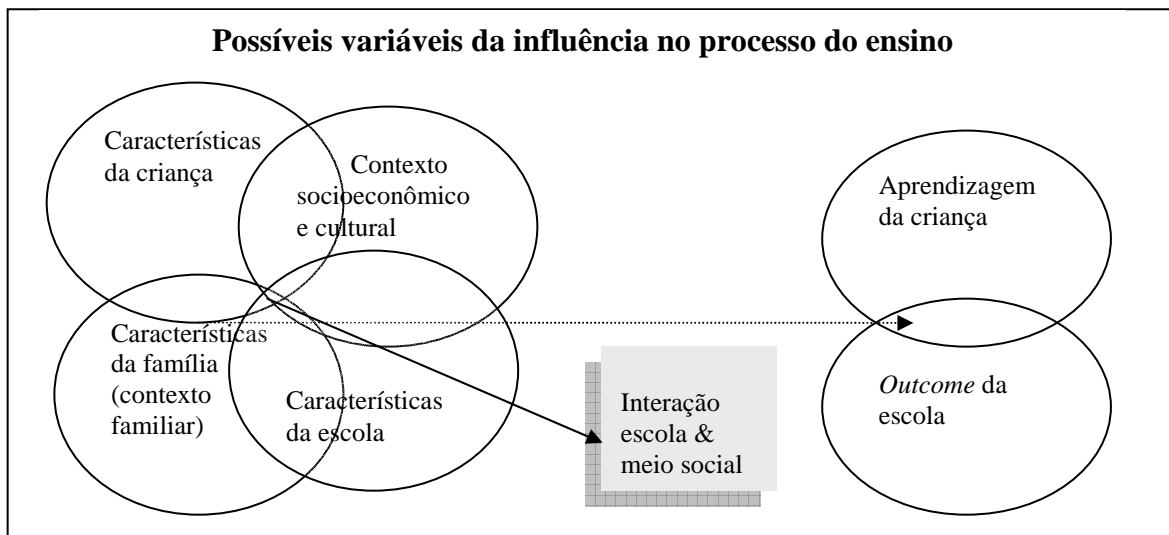


Diagrama 3 – Possíveis variáveis da influência no processo do ensino

Isso, no entanto, não impede de que se correlacione essas variáveis ao desempenho escolar para estimar, pelo menos, o quanto eles prometem contribuir positivamente na qualidade de ensino. Há pesquisas que dirigem seu foco à influência na proficiência dos alunos de um ou outro fator, como a pesquisa de Catunda (2007), analisando a influência da competência do diretor, a de Oliveira (*online*, 2007), investigando como fator de influência o uso de livro didático e o estudo sociológico correlacionando o grau da educação dos pais na carreira escolar do seu filho. (PASTORE; VALLE SILVA, 2000)

A identificação do impacto de variáveis na aprendizagem das crianças é o objetivo também da pesquisa brasileira chamada GERES (Geração Escolar 2005). Trata-se de uma pesquisa longitudinal que acompanha a evolução do desempenho em leitura e em matemática

nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em 303 escolas, localizadas em cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador.⁵

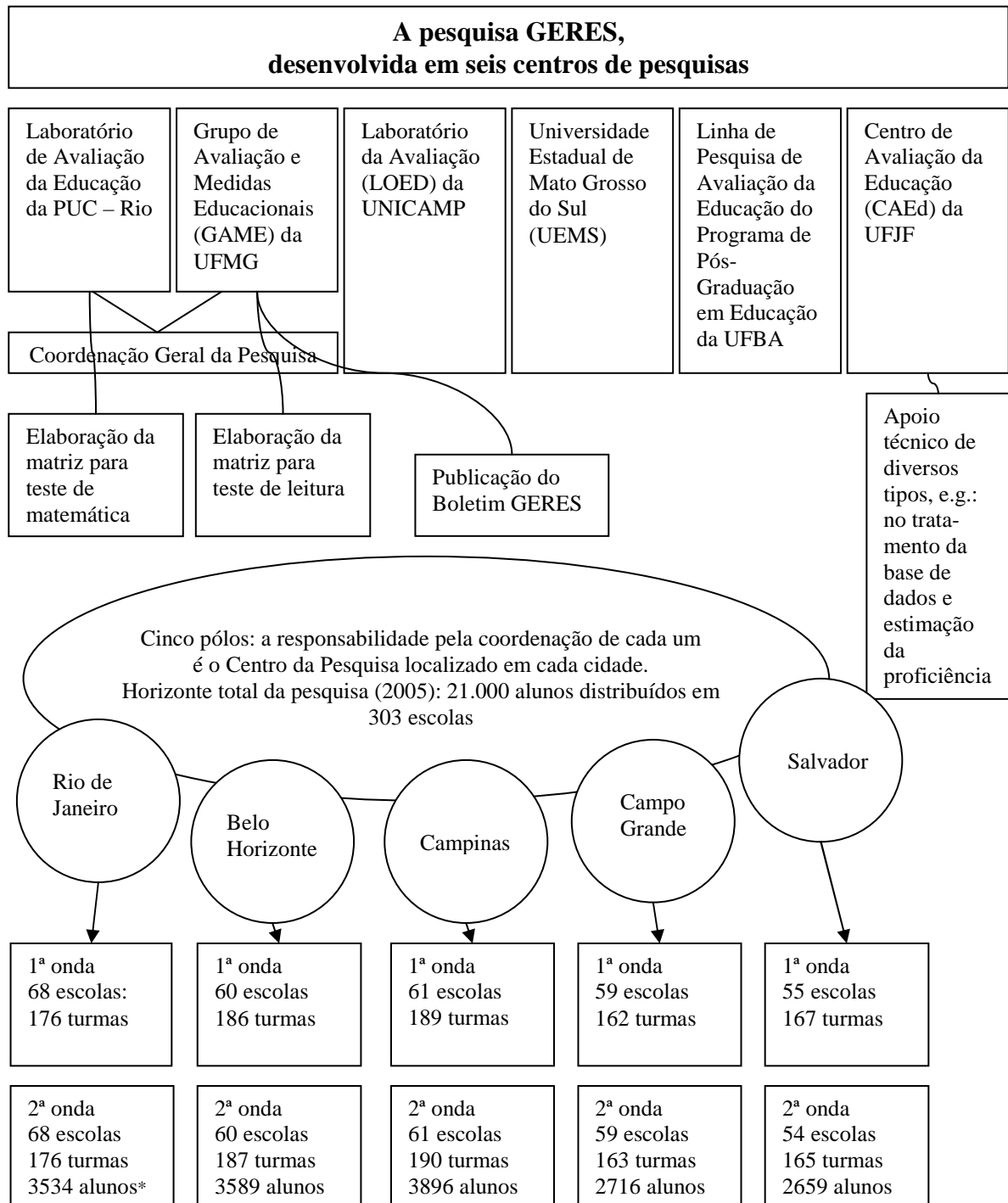
A pesquisa GERES começou, no início do ano letivo 2005, a acompanhar o rendimento escolar em matemática e em leitura de cerca 21.000 alunos brasileiros, justificando esse recorte no rendimento escolar em leitura e em matemática com o argumento que “uma boa escola deve fazer mais do que isso, mas não conseguimos pensar [...] em uma boa escola que não faça isso.” (BOLETIM GERES, 2005, p.2)

Uma pesquisa com perfil longitudinal, que objetiva investigar a eficácia das escolas de educação básica, é inédita no Brasil. Pois, enquanto estudos transversais, como a avaliação do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), medem quanto o aluno *sabe* na quarta série, a pesquisa GERES mede quanto o aluno *aprendeu* da primeira até a quarta série. A partir de um diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos ao entrarem na escola ou – em casos justificados, como será comentado ainda no quinto capítulo– ao entrarem na segunda série, mede-se a aquisição de conhecimentos e competências. Dessa forma, os dados coletados no decorrer da pesquisa até o ano letivo 2008, permitem considerar as mudanças que ocorreram em relação à carreira escolar de cada aluno.

O organograma, a seguir, mostra as unidades do GERES com dados gerais sobre números de escolas e alunos participantes⁶ na pesquisa.

⁵ Nesse momento, esboçamos, como fizemos com a pesquisa alemã, apenas brevemente o perfil dessa pesquisa brasileira, mas voltamos a nos dedicar mais detalhadamente a sua metodologia no quinto capítulo, pois escolhemos quatro escolas da sua amostra para realizar nosso estudo de caso e aproveitamos seus dados quantitativos para a descrição das escolas escolhidas e a medida da aprendizagem dos seus alunos.

⁶ Referimo-nos, aqui, apenas ao número dos alunos que fizeram o teste de leitura.



Fontes: BOLETIM GERES, 2005; BOLETIM GERES, 2006; BOLETIM GERES 2007.

Diagrama 4 – Organograma do GERES

Com base na literatura científica nacional e internacional, foram escolhidos os fatores escolares a serem investigados. Eles se referem às práticas em sala de aula, aos recursos humanos da escola, à escola como instituição e organização e aos fatores socioeconômicos do contexto familiar do aluno. Nas últimas quatro ondas⁷ foram aplicados simultaneamente em todas as escolas participantes da pesquisa os seguintes instrumentos:

Tabela 1 – Cronograma de Aplicação de Instrumentos do GERES (2005-2008)

Ano	Data	Onda	Instrumento
2005	Março– Abril	1ª	Testes de leitura e matemática Questionário da escola Questionário do diretor Questionário dos pais/responsáveis
2005	Setembro – Novembro	2ª	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Histórico escolar dos alunos
2006	Novembro	3ª	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Histórico escolar dos alunos
2007	Novembro	4ª	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do diretor Questionário da escola Histórico escolar dos alunos
2008	Novembro	5ª	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do aluno Histórico escolar dos alunos

Fonte: BOLETIM GERES, (2005), p. 4.

Dentro do conjunto de fatores no que diz respeito à organização da escola, foram, na primeira onda, direcionadas aos gestores escolares questionários sobre a interação entre escola, pais/responsáveis e comunidade. As perguntas fechadas não se restringem, como ocorreu na pesquisa *Schule und soziale Netzwerke*, a determinados parceiros, mas a determinados tipos de interações. Queria-se saber do gestor escolar se nos últimos dois anos (2003-2004) ocorreram, na escola:

- A. Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola;
- B. Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras...);
- C. Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...);
- D. Campanhas de solidariedade promovidas pela escola;
- E. Campanhas de solidariedade, propostas pela comunidade, envolvendo a escola;
- F. Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins;
- G. Comunidade participando de mutirões para limpeza da escola;

⁷ Trata-se de um termo técnico da pesquisa GERES, descrevendo as fase de aplicação de instrumentos. A quinta onda ainda não foi aplicada, mas a inserimos na tabela conforme o plano logístico da pesquisa.

- H. Comunidade participando em mutirões para a manutenção da estrutura física da escola.

Além disso, a pesquisa GERES perguntou ao gestor sobre a frequência em que ele

- I. Faz compras na comunidade em que sua escola está localizada;
- J. Vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que sua escola está localizada;
- K. Vai a eventos religiosos que seus alunos também frequentam;
- L. Visita a casa de alunos que frequentam sua escola;
- M. Encontra-se com líderes comunitários;
- N. Encontra-se com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens.

Em relação à comunicação entre escola e pais/responsáveis, em caso de faltas dos alunos, o gestor informou que

- O. Os professores são orientados a falar com os alunos;
- P. Os pais ou responsáveis são avisados por escrito;
- Q. Os pais ou responsáveis são avisados por telefone ou mensageiro da escola;
- R. Os pais ou responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto, individualmente;
- S. O assunto é tratado com os pais por ocasião das reuniões escolares.

Buscamos, no banco de dados do GERES, as respostas dadas a essas questões e constatamos os seguintes resultados: no pólo Salvador, sendo essa cidade o local da nossa pesquisa empírica, ocorreram, entre 2003 e 2004, em 28 escolas das 55 escolas participantes do GERES-Salvador, eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola. Eventos de terceiros foram realizados em 23 das 55 escolas do pólo Salvador, e em trinta escolas foram realizados eventos destinados à comunidade externa. Campanhas de solidariedade foram promovidas por 31 escolas, e 20 escolas foram propostas campanhas, organizadas pela comunidade externa. Três das escolas contaram com a colaboração da comunidade na manutenção de hortas, pomares e jardins, 20 escolas na limpeza da escola, e oito na manutenção da estrutura física da escola. A Tabela seguinte especifica esses dados.

Tabela 2 – Relações entre escola e comunidade (2003-2004), por rede.

Indicador	Total das respostas válidas	SIM				NÃO			
		% do total	Nº	Nº das escolas públicas	Nº das escolas privadas	% to total	Nº do total	Nº das escolas públicas	Nº das escolas privadas
(A) Eventos da comunidade usando recursos da escola	53	50,9	28	18	10	45,5	25	19	6
(B) Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade	54	41,8	23	15	8	56,4	31	22	9
(C) Eventos da escola e destinados à comunidade externa	55	54,5	30	18	12	45,5	25	19	6
(D) Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	52	56,4	31	17	14	38,2	21	17	4
(E) Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola	51	36,4	20	13	7	56,4	31	22	9
(F) Comunidade elaborando na manutenção de jardins	50	5,5	3	3	0	85,5	47	32	15
(G) Comunidade em mutirão para limpeza da escola	54	36,4	20	16	4	61,8	34	21	13
(H) Comunidade em mutirão para manutenção da estrutura física da escola	52	14,5	8	4	4	80,0	44	32	12

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005).

Os gestores escolares mantinham pessoalmente relações com a comunidade em que sua escola está localizada. Vinte e seis gestores escolares fizeram, por exemplo, compras mais de uma vez ao mês e nove gestores realizam compras semanalmente na comunidade. Dezesseis gestores freqüentaram mais de uma vez ao mês eventos culturais e cívicos na comunidade e dois gestores declararam freqüentar semanalmente esses eventos. Três dos gestores confirmaram que se encontraram semanalmente com líderes comunitários, vinte diretores o fazem mais de uma vez ao mês. Quinze diretores foram aos encontros com representantes das organizações que assistem crianças e jovens mais de uma vez por mês e um

gestor busca esse contato a cada semana. Dezoito gestores confirmaram visitas domiciliares aos familiares/responsáveis, como mostra a Tabela, a seguir.

Tabela 3 – Relação gestor escolar e comunidade onde a escola está localizada (2003-2004), por rede.

Indicador		Escolas do Pólo Salvador	Nº	Nº das escolas públicas	% da rede pública	Nº das escolas privadas	% da rede privada
(I) O gestor escolar faz compras na comunidade em que sua escola está localizada?		100%	53	35		18	
	Nunca	11,3%	6	6	17,1%	0	0%
	1x por bimestre	13,2%	7	5	14,3%	2	11,1%
	1x por mês	9,4%	5	0	0%	5	27,8%
	>1 por mês	49,1%	26	15	42,9%	11	61,1%
	Semanalmente	17,0%	9	9	35%	0	0%
(J) O gestor escolar vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade?	Total	100%	50	32		18	
	Nunca	28,0%	14	11	34,4%	3	16,7%
	1x por bimestre	30,0%	15	9	28,1%	6	33,3%
	1x por mês	6,0%	3	1	3,1%	2	11,1%
	>1 por mês	32,0%	16	9	28,1%	7	38,9%
	Semanalmente	4,0%	2	2	6,3%	0	0%
(K) O gestor escolar vai a eventos religiosos que seus alunos também freqüentam?	Total	100%	50	32		18	
	Nunca	50,0%	25	19	59,4%	6	33,3%
	1x por bimestre	10,0%	5	3	9,4%	2	11,1%
	1x por mês	6,0%	3	2	6,3%	1	5,6%
	>1 por mês	16,0%	8	6	18,8%	2	11,1%
	Semanalmente	18,0%	9	2	6,3%	7	38,9%
(L) O gestor escolar visita a casa de alunos que freqüentam a sua escola?	Total	100%	51	33		18	
	Nunca	60,8%	31	22	66,7%	9	50,0%
	1x por bimestre	17,6%	9	6	18,2%	3	16,7%
	1x por mês	5,9%	3	1	3,0%	2	11,1%
	>1 por mês	13,7%	7	4	12,1%	3	16,7%
	Semanalmente	2,0%	1	0	0%	1	5,6%
(M) O gestor escolar encontra líderes comunitários?	Total	100%	50	32		18	
	Nunca	26,0%	13	8	25,0%	5	27,8%
	1x por bimestre	22,0%	11	6	18,8%	5	27,8%
	1x por mês	6,0%	3	3	9,4%	0	0%
	>1 por mês	40,0%	20	13	40,6%	7	38,9%
	Semanalmente	6,0%	3	2	6,3%	1	5,6%
(N) O gestor escolar se encontra com representantes das organizações e associações que assistem a crianças e jovens.?	Total	100%	49	31		18	
	Nunca	30,6%	15	7	22,6%	8	44,4%
	1x por bimestre	32,7%	16	11	35,5%	5	27,8%
	1x por mês	4,1%	2	1	3,2%	1	5,6%
	>1 por mês	30,6%	15	11	35,5%	4	22,2%
	Semanalmente	2,0%	1	1	3,2%	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005).

Quarenta e quatro gestores confirmaram, como mostra a Tabela abaixo, a orientação dada aos professores para que esses conversem com os alunos em caso de falta a aula, 40 diretores confirmaram ter o hábito de avisar aos pais/responsáveis por escrito e 29 diretores avisaram por telefone ou via mensageiro. Em 52 escolas, os gestores também chamaram os pais/responsáveis à escola para conversar pessoalmente sobre as faltas dos filhos e em 38 escolas conversou-se com os pais/responsáveis sobre esse assunto nas reuniões escolares.

Tabela 4 – Formas de comunicação entre escola e pais/responsáveis no tocante à falta dos alunos (2003-2004), por rede.

Indicador	Total das respostas válidas	SIM		NÃO	
		Nº das escolas pública	Nº das escolas privada	Nº das escolas públicas	Nº das escolas privadas
(O) Os pais/responsáveis são avisados por escrito?	47	31	9	3	4
(P) Professores são orientados a falar com os alunos?	46	34	10	0	2
(Q) Os pais/responsáveis são avisados por telefone ou mensageiro?	43	20	9	10	4
(R) Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar?	53	37	15	0	1
(S) O assunto é tratado com os pais/responsáveis nas reuniões escolares?	47	31	7	2	7

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Esse horizonte baiano não se distingue muito das experiências nacionais, como mostra a Tabela seguinte. Os dados dos outros pólos se mantêm na mesma média, no entanto, com dois destaques: as escolas baianas aparentemente organizaram menos eventos acessíveis para a comunidade e promoveram menos campanhas do que os outros pólos.

Tabela 5 – Relações entre escola e comunidade (2003-2004), por pólo GERES.

Indicador	Pólo – GERES		Ocorriam		Não ocorriam	
		Total das respostas válidas	Em % das escolas participantes	Nº das escolas	Em % das escolas participantes	Nº das escolas
(A) Eventos da comunidade usando recursos da escola	BA	53	50,9%	28	45,5%	25
	MGS	56	54,2%	32	40,7%	24
	MG	57	75,05%	45	20,0%	12
	RJ	53	34,5%	20	56,9%	33
	SP	59	78,7%	48	18,0%	11
(B) Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade	BA	54	41,8%	23	56,4%	31
	MGS	57	67,8%	40	28,8%	17
	MG	59	66,7%	40	31,7%	19
	RJ	56	53,4%	31	43,1%	25
	SP	59	49,2%	30	4,5%	29
(C) Eventos da escola e destinados à comunidade externa	BA	55	54,5%	30	45,5%	31
	MGS	57	72,9%	43	23,7%	14
	MG	57	76,7%	46	18,3%	11
	RJ	55	76,2%	39	27,6%	16
	SP	60	82,0%	50	16,4%	10
(D) Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	BA	52	56,4%	31	38,2%	21
	MGS	57	61,0%	36	35,6%	21
	MG	59	76,7%	46	21,7%	13
	RJ	55	82,8%	48	12,1%	7
	SP	60	78,7%	48	19,7%	12
(E) Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	BA	51	36,4%	20	56,4%	31
	MGS	55	35,6%	21	57,6%	34
	MG	57	61,7%	37	33,3%	20
	RJ	52	36,2%	21	53,4%	31
	SP	59	45,9%	28	50,8%	31
(F) Comunidade elaborando na manutenção de jardins	BA	50	5,5%	3	85,5%	47
	MGS	56	11,9%	7	83,1%	49
	MG	58	11,7%	7	85,0%	51
	RJ	53	12,1%	7	79,3%	46
	SP	59	19,7%	12	77,0%	47
(G) Comunidade em mutirão para limpeza da escola	BA	54	36,4%	20	61,8%	34
	MGS	58	18,6%	11	79,7%	47
	MG	58	11,7%	7	85,0%	51
	RJ	54	12,1%	7	81,0%	47
	SP	59	21,3%	13	5,4%	46
(H) Comunidade em mutirão para manutenção da estrutura física da escola	BA	52	14,5%	8	80,0%	44
	MGS	57	15,3%	9	81,4%	48
	MG	58	8,3%	5	88,3%	53
	RJ	53	8,6%	5	82,8%	48
	SP	58	19,7%	12	75,4%	46

BA= Bahia: Salvador; MGS = Mato Grosso do Sul: Campo Grande; MG = Minas Gerais: Belo Horizonte; RJ = Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, SP= São Paulo: Campinas.

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

As escolas participantes na pesquisa GERES do pólo de Belo Horizonte e de Campinas compartilharam seus recursos nos eventos da comunidade com porcentual superior ao de outros pólos. São as escolas, em Campo Grande e em Belo Horizonte, que mais disponibilizaram seu espaço físico para eventos organizados por terceiros. E novamente é o Município de Belo Horizonte, onde se encontrou o maior porcentual de escolas que participaram nas campanhas de solidariedade propostas pela comunidade.

Compartilhamos com as pesquisas *Schule und soziale Netzwerke* e GERES, a suposição de que as interações entre escola e comunidade sejam um fator que influencia a trajetória escolar dos alunos, mas esse fator *Interação entre escola, pais/responsáveis e comunidade* é realmente um fator que se mostra significativo para a aprendizagem dos alunos? Particularmente, as conclusões da pesquisa alemã sobre o benefício de cooperações entre escola e seu meio social ao nível de alunado despertou nossa curiosidade no que diz respeito aos dados levantados do GERES. O banco de dados do GERES permite correlacionar os dados fornecidos pelo gestor escolar no que se refere à interação entre a comunidade com sua escola e os dados de aprendizagem dos alunos participantes no estudo. A aprendizagem é aqui medida como acumulação do conhecimento durante o ano letivo de 2005, isto é, o desempenho verificado na primeira e na segunda onda do GERES.

Agrupamos as escolas do pólo-Salvador GERES em quatro *clusters*, como explicamos mais detalhadamente no quinto capítulo que descreve a metodologia da nossa pesquisa empírica.

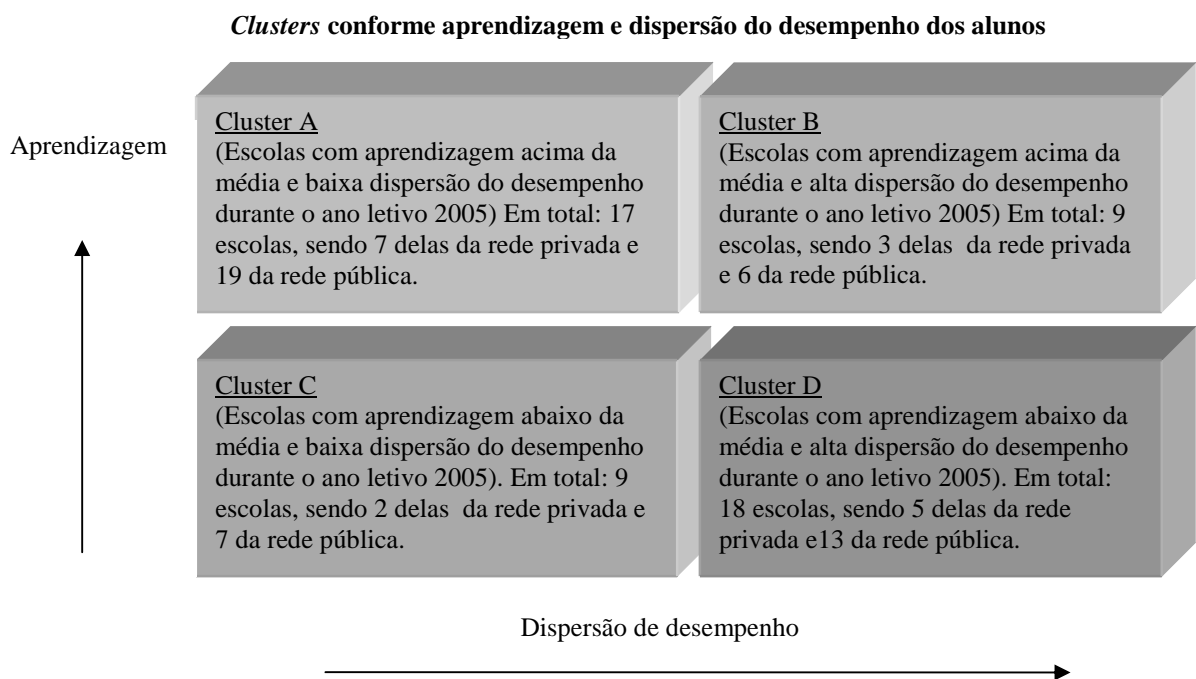


Diagrama 5 – *Clusters* conforme aprendizagem e dispersão de desempenho dos alunos

Queríamos verificar se as escolas, dentro dos clusters, mostram um hábito comum no que diz respeito aos eventos com a comunidade, mas não se observa nenhum destaque em nenhum *cluster*.

Tabela 6 – Ocorrências de eventos nas escolas (2003-2004), por clusters

	Cluster A sim (Σ 17)* Ocorreram		Cluster B (Σ 9) Ocorreram		Cluster C (Σ 9) Ocorreram		Cluster D (Σ 18) Ocorreram	
	Sim	não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
(A) Eventos da comunidade usando recursos da escola	9	7	3	5	4	5	9	9
(B) Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade	7	9	3	6	6	3	8	10
(C) Eventos da escola e destinados à comunidade externa	10	7	3	6	4	5	10	8
(D) Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	12	5	6	3	6	3	9	7
(E) Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	7	7	5	4	2	7	5	12
(F) Comunidade contribuindo na manutenção de jardins	1	13	1	8	8	1	0	16
(G) Comunidade em mutirão para limpeza da escola	5	11	3	6	3	6	6	12
(H) Comunidade em mutirão para manutenção da estrutura física da escola	3	13	1	7	2	7	1	16

* Número total das escolas no cluster.

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005).

Nenhuma relevância se mostra em nenhum dos itens correlacionados à média da aprendizagem dos alunos e à dispersão do desempenho individual dos alunos da média do desempenho de todos os alunos. Também não se mostra nenhuma significância no que diz respeito aos hábitos dos diretores das escolas baianas, correlacionados com a aprendizagem e a dispersão. Apenas o fato de que um gestor escolar se encontra com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens chega a ser relevante. No *cluster* A, a média da frequência desses encontros é maior do que nos outros grupos e se mostra quase significativa (0,52) em comparação com o *cluster* D. No entanto, precisamos apontar para o pequeno número de nossa amostra para não supervalorizar esse aspecto estatístico, como mostra a distribuição das escolas baianas, que participam na pesquisa GERES, dentro dos

clusters: *cluster* A contém 17 escolas, *cluster* B nove, *cluster* C também nove e *cluster* D 18 escolas.

As diferentes maneiras com que a escola se comunica com as famílias de seus alunos são também correlacionadas nos *clusters*, como se mostra no quadro abaixo, que separamos em resposta positiva e negativa para ilustrar que em todos os *clusters* há um hábito parecido. Os resultados dessa correlação também não revelaram destaques notáveis.

Tabela 7 – Formas da comunicação entre escola e pais/responsáveis (2003-2004), por cluster

	<i>Cluster</i> A (Σ 17)*	<i>Cluster</i> B (Σ 9)	<i>Cluster</i> C (Σ 9)	<i>Cluster</i> D (Σ 18)		<i>Cluster</i> A (Σ 17)	<i>Cluster</i> B (Σ 9)	<i>Cluster</i> C (Σ 9)	<i>Cluster</i> D (Σ 18)
Item	Ocorreram os eventos em... escolas					Não ocorreram os seguintes eventos em... escolas			
(O) Professor orientado a falar com os alunos	12	8	8	15		0	0	0	2
(P) Pais/responsáveis são avisados por escritos	10	5	8	15		2	3	0	2
(Q) Pais/responsáveis são avisados por telefone ou mensageiro	8	5	5	9		2	3	2	7
(R) Pais/responsáveis são chamados à escola para conversar	15	9	8	18		1	0	0	0
(S) O assunto é tratado com os pais/responsáveis nas reuniões escolares	12	6	8	11		2	2	0	5

* Número total das escolas no *cluster*.

Fonte: Banco de dados da GERES (2005).

A falta de resultados significativos não nos fez desistir da investigação sobre a relação entre escola e seu meio social. Ao contrário, admitimos que uma correlação entre um fator de possível influência com a aprendizagem dos alunos não é uma estatística informativa, menos ainda uma identificação de causa. O processo de aprendizagem é, como já dissemos inicialmente, um processo complexo demais para que dependa apenas de uma variável. Uma correlação entre sucesso na aprendizagem e possível fator de influência positiva se tornaria apenas plausível, a nosso ver, se pode ser mostrado (a) uma referência direta com a prática pedagógica e/ou (b) uma referência indireta em sala de aula através de efeitos na organização escolar.

Esses dados aqui citados exigem uma leitura cautelosa também por outro motivo. Eles não refletem apenas a disponibilidade da abertura da escola, mas implicam ainda a cultura e a demanda local. Por exemplo, o fato de que poucas escolas em todos os pólos envolvem a

comunidade na manutenção de hortas e jardins, pode simplesmente ser devido ao fato de que a) não existe tal horta ou jardim ou b) não há necessidade de um apoio externo. É preciso correlacionar esses dados com informações sobre a infra-estrutura das escolas e com dados qualitativos sobre a demanda. O mesmo vale para os itens que se referem à manutenção e limpeza dos prédios escolares. Mais complicado torna-se, porém, esse desafio no que diz respeito ao item sobre as campanhas de solidariedade propostas pela comunidade. É necessário que se investigue se a escola não participou naqueles eventos ou se simplesmente não houve tais iniciativas na comunidade em que a escola está localizada. Em outros termos, a disposição da escola para interagir com seu meio social tem também a ver com a disposição do meio social, sua oferta e sua demanda.

Foram as questões oriundas das próprias concepções de ambas as pesquisas que afinal nos motivaram a considerar pertinente ampliar o nosso conhecimento teórico e empírico sobre o fenômeno da relação entre escola e seu meio social.

2.3 O INTERESSE NA RELAÇÃO ESCOLA E MEIO SOCIAL

A duas pesquisas *Schule und Soziale Netzwerke* e GERES respondem em que grau a escola coopera com determinados representantes da comunidade, ou seja, interage de certa forma com sua comunidade. Ambas as pesquisas realizam suas investigações com perguntas pré-formuladas, isto é, perguntas sobre determinados parceiros de cooperação no caso da pesquisa *Schule und soziale Netzwerke* e afirmações sobre se há ou não determinadas interações no caso da pesquisa GERES.

Elas, porém, não contribuem para compreender como as escolas interagem com seu meio social. Exige-se, para isso, um olhar mais aguçado.⁸ As duas pesquisas despertaram o nosso interesse pelo objeto de pesquisa, isto é, a relação entre escola e seu meio social e também acordaram em nós uma curiosidade sobre *como* e sobre o *porquê* das escolas manterem relações com atores não-escolares. Queríamos saber quais relações existem entre escola e o seu meio e com quem a escola interage. Queríamos compreender como essas relações se manifestam, por que e para que elas existem e quais são os fatores que as dificultam ou as favorecem.

⁸ A pesquisa alemã realizou uma investigação com uma amostra menor, referiu-se, no entanto, novamente a âmbitos apenas predefinidos. A pesquisa brasileira (ainda) não se aprofundou em perguntas qualitativas.

A metodologia das duas pesquisas nos fez refletir sobre o seguinte desafio: em primeiro lugar, as escolas podem manter contatos conscientes com determinados atores não-escolares que são explicitamente chamados de parcerias e/ou cooperações (*Schule und soziale Netzwerke*), mas elas também podem manter interações com atores externos que não são necessariamente percebidas como parcerias, cooperações e/ou colaborações.

Em segundo lugar, as escolas e suas comunidades podem ter contatos com atores além daqueles que já estiveram sendo investigado nas duas pesquisas.

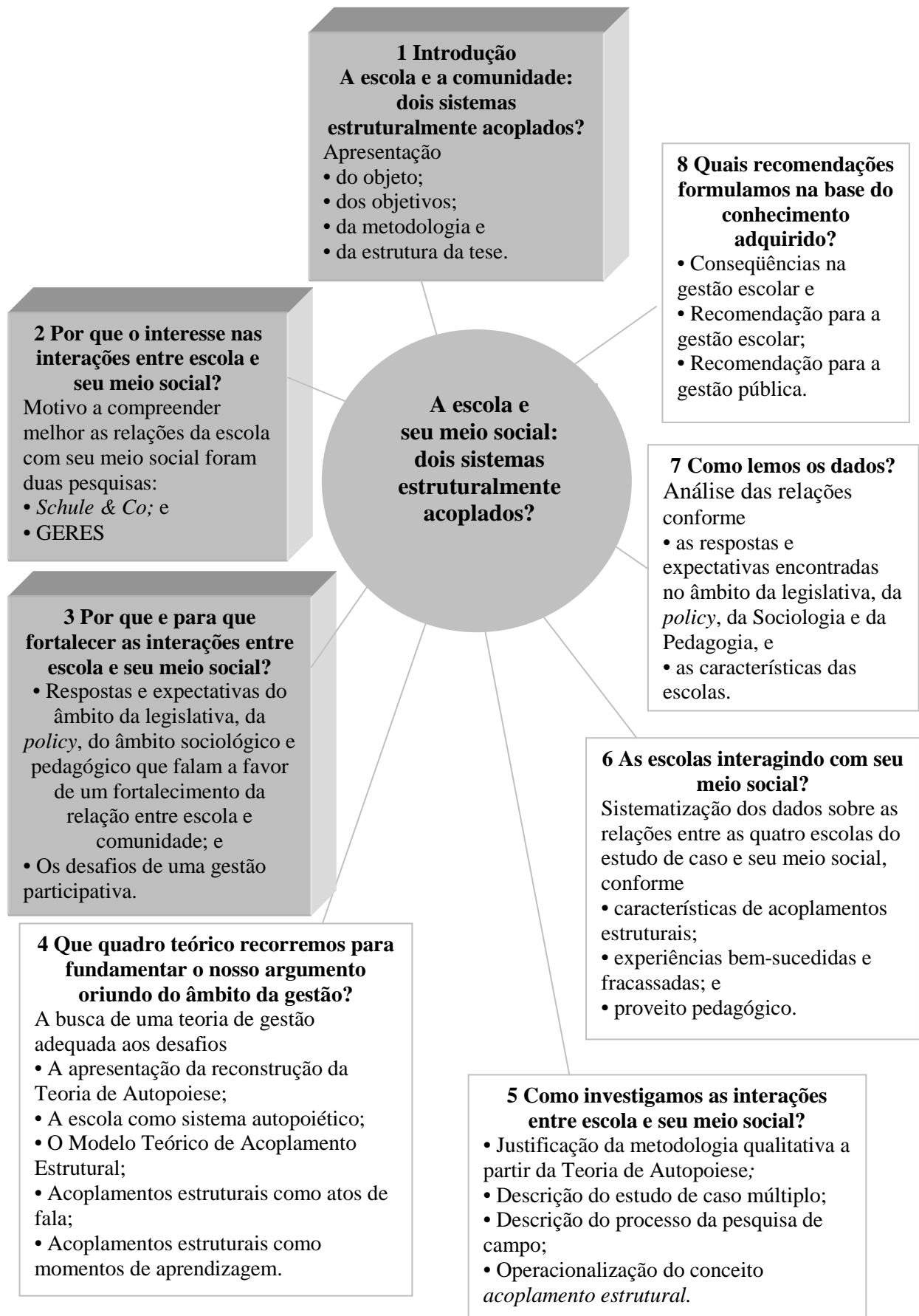
Em terceiro lugar, no momento em que uma pesquisa investiga, fazendo perguntas pré-formuladas sobre a existência de determinados parceiros, não se pode saber se a escola apenas “relembrou-se” das interações ou se essa interação é realmente presente na própria percepção da escola. Esse último aspecto é fortemente ligado ao Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural que, como mostramos no quarto capítulo desta Tese, aponta a importância da percepção da escola sobre a sua situação.⁹

Mesmo se a correlação dos dados quantitativos sobre aprendizagem e interação entre escola e comunidade mostrou nenhuma significância, há experiências empíricas que nos fazem acreditar na plausibilidade da estratégia de abrir a escola para o meio social. Antes de começar a aprofundar a questão da interação entre escola e interlocutores não-escolares e as medidas da gestão escolar a respeito disso, queremos, então, identificar as justificativas, as esperanças e os objetivos vinculados a essa interação nos âmbitos que o nosso objeto da pesquisa abrange, isto é, o âmbito da legislação, o da *policy* na área de educação, o da sociologia e da pedagogia.

⁹ Em seguida, escrevemos o conceito *teoria* em maiúsculo se ele faz parte do nome próprio do determinado construto teórico. O escrevemos em minúsculo, se não nos referimos a uma teoria em específico.

RESUMO DO SEGUNDO CAPÍTULO

A pesquisa alemã *Schule und soziale Netzwerke* e a pesquisa brasileira GERES investigaram, entre outros, a relação entre escola e seu meio social. Mostrou-se, na primeira pesquisa, que a maioria das escolas alemãs mantinha interações cooperativas com parceiros não-escolares e que a maioria dessas cooperações já existiu há mais de dois anos, porém, algumas aconteceram regularmente com alta frequência, outras se realizaram poucas vezes ou apenas uma vez ao ano. A maioria das cooperações não era institucionalizada e não desfrutou de um financiamento seguro. A maioria das pessoas que colaboram com escolas representou instituições, organizações ou empresas. Mais da metade dos parceiros das escolas participantes foi oriunda da própria comunidade. Raramente ocorreu uma interferência no ensino curricular ou houve um planejamento pedagógico com os parceiros. A pesquisa conclui que, por meio dessas cooperações, não houve um benefício para a escola como organização, mas sim no nível do alunado, que aproveitou a oferta de atividades e/ou atendimento em espaços diferentes, horários adicionais e maneiras diversificadas de aprendizagem. A pesquisa brasileira investigou, entre outras variáveis, o envolvimento da comunidade em determinados eventos escolares, da participação do gestor escolar em eventos da comunidade e a forma de comunicação entre escola e pais/responsáveis pelos alunos como característica da escola e possível fator de influência no desempenho escolar. Nas escolas localizadas em Salvador, subamostra da pesquisa nacional, não se constata relevância em nenhum desses itens correlacionados à aprendizagem e à dispersão do desempenho dos alunos, exceto o fato de que um gestor escolar se encontrou com representantes das organizações e associações, que assistem as crianças e os jovens, se apresenta como condição relevante.



3 FORTALECER A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E MEIO SOCIAL? POR QUÊ E PARA QUÊ?

O interesse da ciência sobre o vínculo entre escola e comunidade anda de mãos dadas com o interesse crescente no âmbito da *policy*¹⁰. Nos últimos anos foram implementadas iniciativas tanto pelo setor público, como também pelo Terceiro Setor, que objetivam fortalecer a relação entre escola e comunidade cumprindo, assim, as diretrizes e normas estabelecidas na legislação brasileira que dá ênfase ao vínculo entre a escola e a sociedade. Além disso, há argumentos sociológicos e pedagógicos que falam a favor de uma escola orientada à comunidade, uma escola mais próxima à vida,

A amplitude e a complexidade do tema tornam impossível realizar uma revisão plena da literatura existente. Por isso, decidimos, sem pretensão de completude, cercar, neste capítulo, o fenômeno do vínculo entre escola e seu meio social através de uma descrição da situação legal, das iniciativas para fortalecer o vínculo entre escola e seu meio e através de uma análise de argumentos teóricos do âmbito da Sociologia e da Pedagogia.

3.1 RESPOSTAS NO ÂMBITO DA LEGISLATIVA

Desde 1988, a legislação dá ênfase à participação da sociedade civil nos processos políticos e ela, em específico, aponta para a responsabilidade da comunidade pela educação. Isso não surpreende, porque, em face da história contemporânea do Brasil, especialmente as experiências durante o regime militar com a supressão de direitos civis, a legislação brasileira requer a integração da sociedade civil no processo político.

3.1.1 A legislação nacional

A (re)integração da sociedade civil nos processos políticos se expressa em vários momentos da legislação brasileira. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece no Título VIII, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I, no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a *colaboração da sociedade* [grifo nosso], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁰ Distinguem-se três dimensões do conceito de política, isto é: (1) a dimensão da *polity*, que abrange as instituições, normas e valores políticos, (2) a dimensão de *politics*, que abrange os processos políticos tais como legitimação, conflitos e (3) a dimensão da *policy*, isto é, os conteúdos de políticas, os programas e projetos, sua concepção e planejamento, sua implantação, consolidação e sua avaliação.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2001), enfatiza-se no artigo 4º, a co-responsabilidade pela educação.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

E em seu capítulo IV do título II, sobre os direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o Estatuto declara o direito da participação dos pais/responsáveis no processo decisório nas questões escolares:

Parágrafo Único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como *participar da definição das propostas educacionais* [grifo nosso] (Estatuto da Criança e do Adolescente, Título II, Capítulo IV, Art. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n° 9.394, de 1996) declara no seu título I, artigo 1º a responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais (LDB, Lei n° 9.394, 1996, Título I, Artigo 1º).

A participação da sociedade se distingue por dois âmbitos de atuação. Deseja-se a participação da sociedade civil no âmbito político educacional através de conselhos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n° 9.393/1996, artigo 14) passa aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme, entre outros, o princípio da “*participação da comunidade escolar e local* [grifo nosso] em conselhos escolares ou equivalentes”.

No âmbito pedagógico, requer-se a colaboração entre professor e comunidade escolar local (LDB, Lei n° 9.394/1996, Título IV, artigo 13, §6º), a “valorização da experiência extra-escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, artigo 3º, §§10 e 11). A Lei de Diretrizes e Bases exige, explicitamente, a transparência da proposta pedagógica e sua publicação para a comunidade escolar local (LDB, Título IV, Artigo 12) e determina a incumbência dos estabelecimentos de ensino de

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
 IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 VI – *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola* [grifo nosso];

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, Lei n° 9.394/1996, Título IV, Artigo 12).

A questão da participação da sociedade civil tem uma estreita ligação com a tendência da descentralização e municipalização do ensino brasileiro e até a questão da autonomia da unidade escolar, como mostram os artigos 14, II e 15 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/96). Com a descentralização e municipalização se esperava a diminuição da burocratização, uma proximidade entre gestor e usuários dos seus serviços e um maior controle social. (OLIVEIRA, 2003; CUNHA, *online*, 2005) Em outras palavras, houve a expectativa de uma maior qualidade do processo de ensino, através da

[...] maior agilidade no atendimento às demandas específicas; menor dispêndio de recursos; maior adequação às diversidades locais; maior fiscalização e maior transferência na aplicação dos recursos públicos, [...] dada à proximidade entre o cidadão e a autoridade. (BOTH, 1997, p. 121)

A municipalização, no entanto, nem sempre significa uma desconcentração de poderes e, menos ainda, uma garantia de participação da sociedade civil. Municipalização e desconcentração são dois fenômenos que podem ocorrer um sem o outro. Mantida a responsabilidade estadual por um dado sistema de ensino, pode-se implantar um amplo processo de desconcentração das decisões e, inversamente, podemos ter um processo de municipalização sem qualquer tipo de desconcentração de poder, se a gestão municipal for autoritária (OLIVEIRA, 2003), ou seja, se revela com uma simples “prefeiturização” (BARBOSA, 2004 *apud* SANTOS, 2004).¹¹

As pesquisas que analisaram o processo atual da municipalização alertam, que, na maioria dos municípios brasileiros, de fato, se constatou apenas uma delegação de execução de serviços e de competências (BORDIGNON, 1993 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 101). O conselho, considerado como novo espaço político para a sociedade civil e futura instância decisória, pelo menos por enquanto,

não representa nenhum tipo de ameaça para as esferas tradicionais de poder. Pois esta nova dinâmica foi implantada tendo como atores na maioria das vezes pessoas e instituições herdeiras de práticas políticas conservadoras, clientelistas, etc.. (HERINGER, 2002, p. 79)

¹¹ A história brasileira sustenta esse perigo. As iniciativas aparentemente comprometidas com a descentralização na história do Brasil não cumpriram a promessa da desconcentração. A Reforma Francisco Campos, no ano 1930, e a Lei n° 5.592 (11 de agosto de 1971) são dois exemplos que mostram que, por falta de transferência de competências, de capacitação e de recursos, a descentralização acabou perdendo força. Também a iniciativa da Lei de Diretrizes e Bases (1996) já chegou a ser avaliada como uma concentração de poder no executivo (OLIVEIRA, 2003), ou conforme diz Peixoto (1999 *apud* CUNHA, *online*, 2006, p. 8), como “uma gestão subordinada às oligarquias locais”.

3.1.2 A legislação estadual da Bahia e municipal de Salvador

Sendo que as quatro escolas do nosso estudo de caso são localizadas no Município de Salvador, recorreremos também à legislação do Estado da Bahia e ao Regimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

A Constituição do Estado da Bahia de 1989 no artigo 245 e as Leis Orgânicas Municipais dos Municípios (LOM) de 1990 exigem a criação de Associações de Pais e Mestres (APM) e de Grêmios Estudantis (GE) e dos acima mencionados conselhos com membros da sociedade civil. O regimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SALVADOR, *online*, 2002), do ano 2002, estabelece quatro Conselhos: o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Cultura, o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE), e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

No capítulo II artigo 9º, I são especificadas, respectivamente, as competências da Coordenadoria de Ações Socioeducativas, as seguintes providências que explicitamente se referem ao envolvimento da sociedade civil:

- a. [...];
- b. promover parcerias e articulação com outros órgãos que atuam na área de saúde;
- c. [...];
- d. encaminhar alunos para atendimentos específicos (clínicas, consultórios e outros);
- e. [...];
- f. [...];
- g. orientar a direção das unidades escolares na promoção de ações educativas junto ao alunado, à família e à comunidade na área da medicina preventiva e curativa;
- h. incentivar e promover meios, objetivando a organização estudantil em torno de grêmios escolares, comissões infanto-juvenis, cooperativas escolares, associação de pais e outros mecanismos de integração do educando na escola e na comunidade;
- i. promover a articulação com outros órgãos, visando a integração de ações estudantis e comunitárias;
- j. agilizar meios para integração entre a família, escola e comunidade, objetivando o desenvolvimento sócio-educacional do alunado;
- k. planejar, executar e acompanhar projetos e programas de natureza sócio-educativa envolvendo o alunado e a família promovidos pelo Governo Federal, Estadual e Municipal;
- l. promover atividades socio-educativas em articulação com a CENAP¹², visando enriquecer o universo cultural do educando;
- m. [...];
- n. acompanhar, em articulação com a CENAP, a implantação e o funcionamento das bibliotecas escolares;
- o. [...];
- p. [...].

¹² Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico.

Outro órgão, cujo campo de ação inclui explicitamente a interação entre sistema escolar e sociedade, é a Subcoordenadoria de Gestão Participativa. Ela deve, conforme o artigo 10º – II do Regimento, "orientar as unidades escolares com vistas à interação escola-comunidade".

O quadro legislativo dá ênfase na aproximação entre escola e seu meio. No entanto, as tradições burocráticas se apresentam ainda como um “fardo pesado” (GADOTTI, 2004, p. 6) e com isso se coloca justamente em questão a legislação que aparentemente se expressa a favor da autonomia e da gestão participativa.¹³ Conforme Santos (2002, p. 4), são as atribuições legais que exigem dos dirigentes escolares e que acabam “dando margem à predominância da administração burocrática” – um depoimento que pudemos confirmar pelas observações no decorrer da nossa pesquisa em campo. Duas professoras da Escola Municipal Do-re-mi¹⁴ disseram que toda a hora chega outro ofício, outro documento até outro projeto para preencher ou cumprir. “A escola não tem a coragem de dizer não”, aponta uma das professoras.

A legislação favorável à aproximação entre escola e seu meio social não é suficiente para que seja garantida a transparência, para que a sociedade civil participe nas questões da escola e, principalmente, para que a escola seja capaz de canalizar um envolvimento da sociedade com eficácia. Em seguida, exemplificamos algumas iniciativas que prometem estimular a *integração, vinculação, articulação, interação, colaboração, participação* e *as parcerias* entre escola e seu meio – conceitos que, como vimos, expressam a vontade da legislativa brasileira.

3.2 RESPOSTAS NO ÂMBITO DA *POLICY*

Há tentativas políticas por meio de programas e projetos, e existem várias iniciativas de empresas e da sociedade civil que objetivam um maior envolvimento da comunidade na educação escolar. Inclusive, não se trata de um fenômeno novo. Labelle e Verhine (1981)

¹³ Mesmo a exigência, por parte da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 (20 de dezembro de 1961), no sentido de que o sistema de ensino seria organizado pelos Estados Federados, o centralismo do Regime Militar se contrapôs e manteve o poder sobre os currículos. Decisões sobre currículo, programas ou até metodologias de ensino estavam na mão do poder central. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.141) não mudou muito, nem na fase da redemocratização do país, sendo que o centralismo se apresentou mais nitidamente na formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os autores apontam que, embora tendo havido uma participação da sociedade civil em alguns momentos da sua discussão, foram ignoradas as pesquisas e estudos sobre currículo.

¹⁴ Substituímos os nomes originais das escolas por nomes fictícios, isto é, escola Andorinha, escola Bem-te-vi, escola Canarinho e escola Do-re-mi.

analisaram já no final dos anos setenta e início dos anos 80 em um estudo comparativo e internacional, programas com foco na interação entre escola e comunidade. James Jones (1971), como também William A. Yeacer (1951) pesquisaram as relações entre a escola e a comunidade. Até hoje, países diversos do Europa Oriental, da Europa Ocidental e da Ásia buscam estratégias com os acima mencionados, objetivos que acompanham uma descentralização de poderes no sistema educacional e a autonomia da escola. (WIERINGEN, 1999) Nos Estados Unidos da América do Norte, a reintegração da escola em seu meio social, inclusive, era e é objetivo, por exemplo, no combate à evasão escolar. (SCHARGEL; SMINK, 2002)¹⁵ Mencionamos isso porque a evasão escolar nem sempre se expressa apenas pela ausência do aluno em sala de aula, ou seja, pela emigração física, mas também pela “emigração psíquica” (WITTMAN, 1989, p. 18). Os alunos estão fisicamente presentes, mas suas mentes abandonaram a sala. Essa demissão interna muitas vezes está sendo interpretada como desinteresse ou resistência por parte do aluno – um fenômeno que já atingiu também a escola de educação básica das primeiras quatro séries.

Há intervenções no nível de gestão e outras diretamente voltadas à prática pedagógica. A maioria dos casos não se pode distinguir analiticamente assim. Seleccionamos estratégias diferentes, como, por exemplo, o trabalho voluntário, a parceria, o convênio e projetos escolares, para exemplificar como as escolas se abrem e para quem.

3.2.1 Abrir a escola para programas socioeducacionais

Bastante conhecido, é o programa brasileiro *Amigos da escola*, que existe desde 1999 e que partiu da cooperação entre a televisão brasileira (Rede Globo) e órgãos públicas do setor educacional. Pretende-se com esse projeto mobilizar a sociedade para que ela participe no desenvolvimento da educação pública do ensino básico por meio de trabalho voluntário. Esse trabalho voluntário, por um lado, se realiza tanto em ações extracurriculares como também diretamente ligado ao ensino curricular (reforço escolar, atividades físicas e de arte, momentos de leitura, ações profiláticas de saúde). Por outro lado, as escolas ganham também aliados na dimensão da gestão escolar (manutenção da infra-estrutura, recuperação de

¹⁵ Schargel e Smink (2002) discutem quinze estratégias que se comprovaram eficazes na diminuição da evasão escolar nos Estados Unidos da América. As estratégias sucedidas são: (1) envolver a família, (2) fortalecer a Educação infantil, (3) realizar programas de Leitura e Redação, (4) oferecer orientação individual para o aluno ou pequenos grupos de alunos, (5) estabelecer um vínculo com o aprendizado de serviço, (6) a Escola Alternativa, (7) enriquecer a escola com atividades extra-escolares, (8) investir no desenvolvimento profissional, (9) receber diversos estilos de aprendizado, atendendo inteligências múltiplas, (10) implantar tecnologias instrucionais, (11) promover o aprendizado individualizado, (12) pensar em uma renovação sistêmica, (13) cooperar com a comunidade, (14) implantar uma educação profissional e habilitação da força de trabalho, (15) trabalhar na resolução de conflitos e prevenção da violência.

instalações e equipamentos). Com essa participação da sociedade civil, ambiciona-se um suporte na gestão da escola e um fortalecimento de ações já desenvolvidas por parte da escola para que se proporcione uma influência positiva no desempenho escolar dos alunos. Para que empresas e instituições associem sua marca/produto ao apoio à educação no Brasil, o projeto as atraiu com a inserção de seus nomes nos meios de publicidade, por exemplo: pela internet, no *site* do programa *Amigos da Escola*, pela televisão, em *flashes* e campanhas nacionais, em materiais impressos, bem como em outros tipos de eventos.¹⁶

Com a publicação, o projeto atende a uma exigência indispensável para que uma ação cooperativa se estabeleça, isto é, a satisfação dos interesses das pessoas envolvidas. É assim de acordo com a *Economic theory of democracy* de Anthony Downs (1986). O ponto de partida e o motor das ações cooperativas é o próprio interesse das pessoas e/ou instituições. Se não houver troca de interesses, não é provável que a cooperação se mantenha.

Mesmo se os interesses dos dois parceiros não estejam necessariamente voltados ao mesmo objetivo, ao bem-estar grupal ou até a um interesse altruístico, a cooperação pode funcionar. O que importa é a expectativa de um atendimento satisfatório dos interesses envolvidos. A teoria da *Evolution of cooperation* de Robert Axelrod (2000) mostra que a cooperação funciona mesmo se os indivíduos querem apenas satisfazer seus próprios interesses, sem levar em consideração os interesses dos outros. Esses indivíduos, conforme a teoria, optam pela cooperação se seu próprio interesse se promete satisfeito. Porém, precisa-se reconhecer que há certo cálculo por parte de cada indivíduo quanto a essa participação, se vale a pena ou não. Um projeto, como *Amigos da Escola*, para garantir a frequência de voluntários não pode apenas se contentar com um apelo à responsabilidade social para o ensino público. Ele oferece um ganho em termos de marketing para os voluntários, para que o seu trabalho possa ser reconhecido de uma maneira ou de outra, como, por exemplo, de prestígio social.

Obviamente, a cooperação pode surgir de um valor comum, como a fraternidade, a consideração pelo outro, a justiça social ou um interesse específico em comum, combater a evasão escolar, por exemplo. No entanto, alerta a teoria da *Logic of collective action* de Mancur Olson (2004), que o simples fato de que um bem é desejado por coletivo não garante que os membros desse coletivo estejam dispostos a cooperar para alcançá-lo. Em outros termos, um interesse comum e a compreensão de que a realização desse interesse apenas

¹⁶ Na implantação do projeto foi criada uma coordenação nacional, além de núcleos regionais para coordenar as ações entre a *TV Globo* e demais parceiros. Através do cadastro do Ministério da Educação (MEC), foram convidadas 60.000 escolas que mantêm Associações de Pais e Mestres, ativas. Hoje, as escolas podem realizar espontaneamente os seus cadastros via internet. O número de escolas participantes já atinge cerca de trinta mil.

aconteça em cooperação não é suficiente para levar indivíduos racionais a agirem cooperativamente.

No ano 2000, foi implantado em oito estados brasileiros o programa *Abrindo Espaços*, com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (SALVADOR, *online*, 2007) Em cada Estado, a UNESCO encontrou parceiros governamentais e não-governamentais. Na Bahia, onde participam cinquenta e sete escolas, os colaboradores são, entre outros, a Agenda Social, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Combate à Pobreza da Bahia, a Fundação Luis Eduardo Magalhães. O objetivo do projeto é que a escola abra o seu espaço nos fins-de-semana para atividades lúdicas, esporte e oficinas diversas. Para realizar as atividades, em cada escola constitui uma equipe de cinco a seis pessoas, entre as quais pelo menos dois jovens, sendo um da escola e outro da comunidade. Com essa gestão horizontal, espera-se “ter um link com a comunidade e angariar apoios na própria comunidade, na própria realidade local onde vive, onde atua, onde a escola está localizada.” (SEMINÁRIO, 2003, p. 40) As avaliações desse programa no Estado de São Paulo confirmaram resultados positivos, como, por exemplo, a violência em termos de agressão física, da depredação e do tráfico de drogas diminuiu 40%. (MIZUTA, 2005, p. 74) As experiências empíricas também mostraram que a participação dos professores era essencial para o sucesso do projeto.

O interesse no bem e interesse político em geral não são, conforme a Teoria da Democracia Participativa (SCHMIDT, 1995, p. 169-180), um valor absoluto, predefinido e inato do indivíduo; mas, sim, um produto da convivência. São produzidos durante o processo informativo na convivência social as preferências e os interesses dos indivíduos. Conforme Habermas (1994), a participação tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e da autodeterminação do indivíduo, porque ela propicia a oportunidade de compreender conflitos entre os participantes a partir de várias perspectivas confrontadas. Através da participação, essas perspectivas se tornam transparentes para os outros e, principalmente, faz com que os interesses de cada um sejam repensados. Em outras palavras, a Teoria da Democracia Participativa aponta que o interesse na produção de um bem coletivo é resultado da participação e não, como disseram anteriormente Axelrod e Olson, a disposição de participar o resultado do interesse.

Os impactos positivos em mudanças de comportamento, o aumento de auto-estima entre crianças e jovens através de atividades artísticas, culturais e esportivas – não apenas reconhecido no Brasil, mas nos Estados Unidos da América, na França e na Espanha,

motivaram o Ministério da Educação (MEC) a criar, através da Resolução nº 052, o programa *Escola Aberta*. (BRASIL, *online*, 2004; BRASIL, *online*, 2007a)

Participaram secretarias municipais e estaduais de regiões urbanas como Recife, Vitória, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Boa Vista, Campo Grande e Brasília. Na Bahia o programa funciona, desde 2005, em vinte escolas municipais do Município de Lauro de Freitas, em 30 escolas municipais, e em 40 escolas estaduais em Salvador.

O programa *Escola Aberta* objetivando também a ampliação das relações entre escola e comunidade e oferecendo atividades nos fins de semana baseadas na demanda e interesse de ambas, segue nas mesmas linhas norteadoras do programa *Abrindo Espaço*, com a diferença de que os participantes desse programa são remunerados (BRASIL, *online*, 2007b). A jornada de trabalho dos coordenadores e educadores é de oito horas por fim de semana. O programa concebe que um coordenador escolar do programa seja indicado pela equipe escolar. Esse coordenador será responsável pela abertura da escola nos fins de semana. Ele, conforme as informações no *site* do programa, permanece na escola enquanto aberta. (BRASIL, *online*, 2007c) Mais um professor da escola, o chamado professor comunitário, presta assistência ao coordenador na execução de sua função, mas se os professores participam ou não é opção voluntária de cada um. Em nossa entrevista no Centro Regional de Educação da Secretaria Municipal de Salvador (CRE) – da seção do Centro e Salvador, Christianne Navarro, a Coordenadora desse CRE-Centro, nos esclareceu, durante uma entrevista,¹⁷ que é permitida a realização do programa sem um membro da comunidade escolar. Nesse caso, um coordenador da comunidade entra em contato com a diretora ou diretamente com a Secretaria Municipal da Educação e mostra seu interesse na implantação do programa. Conforme Navarro, a vigilância da escola abre a escola. No entanto, a coordenadora apontou que dificuldades ocorreriam com maior probabilidade, se não há uma colaboração entre comunidade escolar e comunidade externa por falta de troca de informações sobre o espaço físico. Os órgãos políticos disponibilizam, em contrapartida, o coordenador geral e os coordenadores temáticos e supervisores que mantêm uma comunicação direta com o Ministério da Educação e outros parceiros governamentais.¹⁸ As avaliações sistemáticas de resultados e de impacto estão sob a responsabilidade de órgãos governamentais e da UNESCO. Além disso, é instalado um

¹⁷ Na entrevista, realizada no dia 20 de setembro 2007 na unidade escolar Abrigo do Salvador, na qual está sendo estabelecida uma coordenação do CRE-Centro, também estiveram presentes a psicopedagoga e coordenadora pedagógica desse CRE.

¹⁸ Acontecem ações de formação de educadores para que eles sejam capazes de enfrentar e lidar adequadamente com a violência entre e contra os jovens. Foram também incorporados no Programa *Escola Aberta* outros projetos com objetivos próximos, por exemplo, o projeto, chamado *Conexão de Saberes*, tem como objetivo a implantação de uma rede sociopedagógica entre escola, universidade e comunidade.

monitoramento permanente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelos parceiros (BRASIL, *online*, 2004; BRASIL, *online*, 2007a).

No Município de Salvador existem ainda os projetos *A minha escola é tudo de bom* e o projeto *Decola Escola*. O primeiro objetivou o desenvolvimento de estratégias de apoio e incentivo às escolas da rede municipal em articulação com a sociedade civil organizada e o segundo quer cimentar a colaboração entre a própria prefeitura e as escolas.

A preservação e valorização do patrimônio escolar é o principal alvo do projeto *A minha escola é tudo de bom*. A nossa entrevista com a coordenadora do CRE-Centro de Salvador esclareceu que tanto a escola será beneficiada como também serão premiados os representantes da sociedade civil. Mesmo assim, o projeto não foi bem distribuído entre as escolas – no CRE-Centro são apenas três escolas incluídas – tendo como motivo uma exigência feita pelo próprio projeto: a escola precisa buscar a cooperação com uma associação legalizada da sociedade civil. Em Salvador, no entanto, percebe-se que raramente as organizações são estruturadas ou até legalizadas como associações.

O projeto *Decola Escola* prevê que todas as sextas-feiras um funcionário do gabinete da Secretaria Municipal da Educação e Cultura visite uma escola municipal para discutir juntamente com ela as demandas e questões específicas do bairro e da escola e os rumos da educação em geral. Esse projeto parou, conforme Navarro, mas pensa-se em retomá-lo.

Em 2002, foi criado o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal, com base no Decreto nº 11.627 de 10 de julho de 1997. O Fórum era um espaço de encontro para pessoas/instituições interessadas em apoiar a execução das políticas educacionais da rede municipal e contribuir nas discussões e decisões coletivas. Existiam deveres e direitos dos parceiros. Os parceiros precisavam garantir a sua presença regular nas assembléias, o cumprimento do regimento e a divulgação dos projetos/atividades. Eles ganharam, entre outros, o direito de voto nas assembléias e o acesso aos documentos oficiais do Fórum. As cooperações são baseadas em contratos, acordos ou convênios. (SALVADOR, *online*, 2007) Através dessa articulação interinstitucional, a prefeitura propiciou a possibilidade de troca de informações sobre experiências cooperativas.

Isso nos faz novamente lembrar de Axelrod (2000), que postulou ser necessária uma memória de interações como premissa para qualquer cooperação. A cooperação entre duas pessoas só acontece se elas são capazes da memória das suas interações anteriores. Um comportamento cooperativo exige, conforme o autor, as seguintes condições: (1) um jogador¹⁹

¹⁹ A teoria da evolução da cooperação de Axelrod encontra-se dentro da vertente da teoria de jogo. O termo *jogador* é oriundo da teoria de jogos.

tem que ser capaz de reconhecer ex-jogadores, ou seja, tem que saber se já jogou em lances anteriores, com o outro ou não; (2) ele tem de ser capaz também de se lembrar dos acontecimentos do jogo anterior e dos lances que aí fizera ou vira fazer; (3) tem de ser capaz de refletir sobre a consequência de um lance para o decorrer do jogo e, finalmente, (4) o jogador tem de ter a alternativa entre co-jogadores que são cooperativos e que não são cooperativos. O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal, de certo modo, estabelece uma condição favorável relacionada à memória da cooperação; porém, o *Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal*, conforme a informação da coordenadora do CRE-Centro, hoje não funciona mais. “As escolas relatavam que não houve impacto nenhum”, ela disse e, por isso, a prefeitura optou por outra estratégia, isto é, o apoio individual a projetos entre escola e parceiro.

Mancur Olson (2004), como vimos, alertou que um interesse comum e a compreensão de que a realização desse interesse apenas acontece em cooperação não é suficiente para levar indivíduos racionais a agirem cooperativamente. O autor ressalta que isso está estreitamente relacionado ao tamanho do grupo (número de pessoas) com o mesmo interesse. Quanto maior um grupo, piores são as condições para um agir coletivo. A experiência empírica mostra que isso tem relação com o grau da mobilização, que depende do interesse de cada um. Aqueles membros com interesse maior se mostram mais disponíveis para contribuir com os custos de construir um bem coletivo do que aqueles com interesse menor. Os custos de participação aumentam com a ampliação do tamanho do grupo. Por isso, grupos pequenos realizam mais facilmente o bem coletivo do que grupos grandes. Além do interesse no bem coletivo, precisa-se, quando o grupo cresce, estabelecer motivos seletivos, por exemplo, sanções positivas (prestígio, prêmios) ou sanções negativas (punição, obrigação).

O projeto Gestão Participativa com Liderança em Educação (LIDERE), concebido e implementado no Município de Salvador, se dedicou ao objetivo de implantar estratégias de gestão que facilitem à "população usuária tomar os destinos da escola e de maneira mais geral da educação escolar em suas mãos." (OLIVEIRA, 2003, p. 100) Levando em consideração o fato de que a simples oferta de espaço para participação, como nos projetos *Abrindo Espaços* e *Escola Aberta*, não garante a sua ocorrência, o projeto se propõe à capacitação para participação, especificamente uma capacitação em liderança e formação de equipes. O projeto, realizado no Município de Salvador e organizado pelo Instituto de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) em parceria com a Secretaria de Educação da Bahia, a Fundação Ford,

FINEP e Araketu, identificou o órgão do Conselho/Colegiado Escolar como o espaço principal de envolvimento da comunidade local. (CARVALHO; PINHEIRO, 2004, p. 11)

Esses cinco exemplos de políticas educacionais do Brasil afirmam o esforço do setor público para fortalecer a interação entre escola e seu meio social. A seguir, apresentaremos estratégias, também de outros países, cujo objetivo é o fortalecimento da interação entre a escola e o próprio setor público.

3.2.2 Abrir a escola para a colaboração com a administração pública

Na Inglaterra foi apoiada uma colaboração entre órgãos públicos e a escola através de um Centro de Aperfeiçoamento de Gestores Escolares, no *National Development Centre for School Management Training da Universidade de Bristol*. O ponto de partida era a prática cotidiana do gestor escolar no que diz respeito a uma gestão participativa. Foi oferecido, por isso, um treinamento de capacitação de gestores escolares baseado no princípio do *on-the-job support* (apoio no fazer) e *workplace-based learning*, (aprendizagem baseado no local do trabalho). Os gestores escolares foram motivados a intervir em suas próprias escolas experimentando novas estratégias, principalmente de gestão horizontal, ligando essas tentativas com as perspectivas teóricas estudadas no centro. (OLDROYD; ELSNER; KALINOWSKA, 1999, p. 264)²⁰ Os resultados positivos da auto-avaliação do projeto pelos organizadores e participantes apontam para o fato de que o projeto ofereceu um prazo suficiente para que os participantes começassem a se conhecer uns aos outros; e conhecer as realidades de outras escolas era a condição favorável para uma gestão horizontal.

On-the-job-support também foi fundamentado no projeto alemão *Schulexternes Moderatorenmodell* (Modelo de moderadores externos). (PRIEBE, 2002) O Estado Renânia-Palatinado testou possibilidades de apoiar a gestão interna da escola por meio de moderadores. Por um lado, eles acompanharam e apoiaram os gestores escolares, principalmente na questão da ligação entre a própria gestão e o ensino em sala de aula. Por outro lado, eles deram consultoria na avaliação institucional da gestão escolar e na ligação da avaliação interna com avaliações externas. Os moderadores foram professores²¹ escolhidos

²⁰ O programa foi implementado como projeto bilateral também na Polônia, entre 1992 e 1997, prevendo uma adaptação dos conteúdos de material à realidade e às demandas da sociedade polonesa. Os gestores escolares e diretores de outras instituições educacionais participaram em dez oficinas de seis em seis meses, que previam os seguintes objetivos: elaborar, fazer um pré-teste de materiais para gestores, publicá-los em quatro volumes. (I *Managing myself*, II *Managing my team*, III *Managing my school*, IV *Financial and resource management of school*), organizar círculos de autodesenvolvimento entre os diretores e implantar um suporte para suas atividades realizadas por facilitadores.

²¹ Os professores são liberados da sua prática para que participem de seminários e eventos; para isso, ganham uma remuneração extra ou uma compensação em horas livres.

através de um concurso e capacitados em sete seminários que abordaram assuntos como gestão, desenvolvimento institucional da escola, avaliação, trabalho de gestão em grupo, planejamento interno, perfil da escola. Além dos seminários teóricos e a aplicação do conhecimento na prática, o Estado Renânia-Palatinado organizou reuniões de trabalho com outras instituições ligadas ao ensino e educação, como, por exemplo, secretaria de família e mulheres, parceiros de escolas, construindo dessa maneira uma rede ampla.

Por meio dos relatórios de desenvolvimento institucional, elaborados pelos moderadores, o Estado ganhou, por um lado, conhecimento dos problemas atuais definidos pelas escolas, de seus objetivos e de sugestões para soluções. Por outro lado, o projeto mostrou em que medida e forma as escolas aceitam uma intervenção externa na sua própria prática e quais os efeitos dessa intervenção. Entre outros resultados, confirmou-se a necessidade de uma coordenação geral das equipes de moderadores, o que levou vários estados alemães a implantarem sistemas plurais de serviços pedagógicos com uma oferta institucionalizada e constante para as escolas, em cooperação com parceiros não-governamentais.

Um outro exemplo de fortalecimento das relações externas da escola é o foco na cooperação entre escolas.

3.2.3 Abrir a escola para a colaboração com outras escolas

No ano de 1998, a Fundação Bertelsmann iniciou um projeto para que se estabelecesse um *know-how-transfer* entre escolas. A Bertelsmann as convidou para que elas se juntassem em pequenas redes, com um número aproximado de cinco escolas com a finalidade de trocar experiências e propor soluções para temas que atingem essas escolas. Cada rede formada escolheu o seu tema relevante e elaborou um projeto com prazo de realização por três anos para o aspecto escolhido. Com esse projeto, a rede participou de um edital que exige como requisito que o projeto envolva também diretamente o ensino em sala de aula. Seis projetos foram selecionados para serem apoiados. Além do financiamento e acompanhamento, a Fundação assumiu a publicação dos resultados. Havia um total de 30 redes organizadas. As redes que não ganharam apoio foram estimuladas a continuar o seu trabalho em equipe, porque o concurso se repete nos anos seguidos, com temas e focos diferentes. (STERN, *online*, 1999)²² Gradualmente, o projeto expandiu abrangendo, no ano de 2000, 25 redes com 55 escolas.

²² Já no ano seguinte, o foco dos projetos foi a gestão escolar. Entre as temáticas se encontrou as cooperações entre escola, pais e parceiros extra-escolares.

No ano 2000 foram publicadas as primeiras avaliações. Revelaram-se três fatores os mais positivos para o sucesso da rede, isto é, um plano de trabalho bem definido, a coordenação e a confiança entre as pessoas envolvidas e uma escola que assuma o papel de escola-coordenadora, responsável pelo fluxo de informações, pela comunicação e pela avaliação do processo. (CZERWANSKI, *online*, 2000)

O Governo de Estado do Renânia do Norte-Vestfália da Alemanha junto com a Fundação Bertelsmann implantou, nos anos 1997 até 2002, também o projeto *Stärkung von Schule im kommunalen und regionalen Umfeld* (Fortalecimento da escola com seu meio local e regional), chamado em sua abreviação *Schule & Co*, com o objetivo de criar *Bildungslandschaften* (regiões de educação). (BRABECK, 2002, p. 2) O objetivo do projeto era a capacitação das comunidades, no sentido de promover sua infra-estrutura econômica e cultural através de uma educação escolar e extra-escolar adequada. Para isso, foram estabelecidas cooperações entre mantenedoras públicas e privadas, de instituições de educação escolar, profissional e continuada como também outros setores comunais. O projeto, que abrangeu noventa escolas, teve como objetivo específico o apoio à escola, no sentido de que ela se torne uma instituição autogerida inserida em uma rede de cooperações com outras escolas e com sua comunidade. A expectativa era de que houvesse um aumento da sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade e que isso a ajudasse no seu próprio desenvolvimento institucional, superando a rígida separação entre educação formal e educação informal, um apelo, aliás, que Gohn (2005) também faz em seu livro *Educação não-formal e cultura política*.

Reconhecendo que a legislação e administração estadual significam, em muitos momentos, limitações para criar um próprio perfil, o projeto livrou a escola do já mencionado fardo pesado burocrático e ampliou a responsabilidade e a autonomia das escolas participantes em decisões sobre organização do ensino curricular, administração pessoal e de recursos materiais, apoiando-a nas estratégias que ela optou. (HALFPAP, 2004, p. 481; BABECK, 2002, p. 2) A identificação dos limites e das barreiras – conseqüências das normas legais da administração estadual – significavam um *feedback* importante para a gestão política. Elas foram pensadas com a mútua colaboração da administração do governo e das escolas. O governo e as escolas planejaram e organizaram em conjunto uma rede de apoio para o desenvolvimento da gestão escolar, de sua avaliação e de aperfeiçoamento do pessoal, sempre mantendo o foco na melhoria da qualidade do ensino em sala de aula. (LOHRE, 2002) Isso porque se reconheceu que uma melhora no ensino em sala de aula se realiza apenas quando ela anda de mãos dadas com um desenvolvimento de gestão escolar de qualidade. Sendo que

o ensino em sala de aula é estreitamente ligado às condições de infra-estrutura da escola e que uma melhora na infra-estrutura precisa considerar as demandas do ensino em sala de aula, um desenvolvimento da qualidade escolar precisa abranger os gestores como também os professores.

Os dois resultados mais interessantes deste estudo, no que se refere ao objeto da nossa pesquisa são que, em primeiro lugar, um desenvolvimento da instituição precisa se orientar para um maior desempenho e aprendizagem do aluno, o que exige a capacitação do pessoal e a avaliação permanente das estratégias e dos seus impactos. Em segundo lugar, a escola precisa, para dar conta disso, de um sistema cooperativo de apoio com parceiros. Em outras palavras, os dois instrumentos mais importantes de gestão são a capacitação do pessoal e os acordos de cooperação com terceiros.

Também no Tirol do Sul abordou-se uma estratégia de cooperação para que as escolas pudessem aproveitar uma larga autonomia. (KÜHEBACHER, 2005)²³ No outono de 2001, as escolas foram organizadas em agrupamentos escolares, os chamados *Schulverbund* (Federação de Escolas). Cada *Schulverbund* compõe-se de várias escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e uma escola com o segundo ciclo, abrangendo entre 500 até 800 alunos. A finalidade da cooperação entre escolas era a realização de projetos coletivos e de experimentos escolares e pesquisas sobre desenvolvimento das escolas, a ampliação da oferta do ensino, a promoção de inovações e a eficiência de aplicação de recursos (humanos e financeiros), especialmente ligada à contextualização e adequação do currículo às demandas do alunado. Para enfrentar essa tarefa, os profissionais das escolas se sentiam mais seguros na coletividade dos agrupamentos escolares, em que foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento para professores, oficinas para elaborar e trocar material. Criou-se uma cultura de diálogo entre escolas, uma cultura de parceiros, uma cultura indispensável para a escola autônoma. (KÜHEBACHER, 2005)

Recomendou-se também a cooperação entre escolas no contexto da uma avaliação da eficácia da escola, principalmente no que se refere à avaliação interna. De 2002 até 2005, um projeto alemão apoiou a criação de um sistema de desenvolvimento de qualidade junto a um sistema de avaliação através de redes entre escolas. (RIEGEL, 2003) O projeto foi

²³ A escola do Tirol do Sul faz parte do sistema educacional da Itália, porém mantém algumas especialidades. Em geral, pode se descrever a situação legal da escola de Tirol do Sul da seguinte maneira: ela precisa obedecer a objetivos gerais, que foram formulados nos níveis federal e estadual; isto é, anos obrigatórios, níveis escolares, certificações, objetivos gerais de ensino e de aprendizagem, matérias básicas e contingentes de cargas horárias e das matérias. A escola usa de autonomia em questões de oferta e realização do ensino, didática, pesquisa, desenvolvimento da escola, inovações, administração e finanças, porém, ela não possui autonomia na questão do corpo docente. A escola mantém um *status* de pessoa física e está sendo controlada pelos revisores de contas dos estados.

acompanhado por uma equipe científica de duas universidades localizadas no Estado citado, com o objetivo de identificar as maneiras como as escolas coletam, interpretam e trabalham com os dados levantados sobre o seu cotidiano.²⁴ A avaliação do projeto foi realizada pelo *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (Instituto Alemão de Pesquisa Internacional em Educação).

Foram escolhidas sessenta e quatro escolas que se encontram em certa proximidade regional para facilitar a cooperação. Seis a oito escolas foram juntadas em uma rede, escolas coordenadas por um consultor escolar especializado em desenvolvimento institucional e por dois professores especificamente capacitados para a tarefa de consultores do processo. Para cada duas redes há um representante de seção da avaliação, atendendo dessa forma duas redes em *Tandem*, ou seja, vinculando entre 12 a 16 escolas. O processo interno da rede funcionava da seguinte maneira: as escolas se comprometeram num termo de adesão que prevê (a) um *Schulprogramm* (programa da escola – semelhante com o Projeto Político-Pedagógico da escola brasileira) orientado a um planejamento de qualidade, (b) a implantação de um processo de avaliação interna, um sistema de contabilidade, (c) a institucionalização de uma consultoria do processo e (d) a disposição de contribuir na rede de escolas. Em uma ficha de perfil, cada escola anota suas vantagens, seus sucessos, mas também seus aspectos fracos. Em encontros regulares entre as escolas de cada rede, em visitas mútuas, em grupos de trabalho e equipes de aprendizagem, são coletados dados e informações. As escolas receberam recursos extras para o acompanhamento e a documentação do desenvolvimento da qualidade. O alto grau de entrelaçamento não só permitiu uma troca de experiência no âmbito da prática pedagógica, mas também, no nível científico, sobre o trabalho em rede especificamente. Porém, chamou-se a atenção para a escassez de tempo para atender os prazos.

Essa avaliação mútua permitiu que uma escola fosse avaliada a partir do ponto de vista de outra escola e, ao mesmo tempo, o círculo de avaliação externa diminui a pressão que existe por causa de um controle e comparação temidos ou até sanções negativas, como é o caso do Estado de Bavária, na Alemanha, onde os relatórios da avaliação dos professores pelo próprio gestor incluem uma nota que define as chances da carreira do professor.²⁵ Avaliações do tipo fiscalização provocam, muitas vezes, o contrário do que se pretendia. Ao invés de

²⁴ A equipe científica comprometeu que cada círculo de avaliação, ou seja, coleta de dados, interpretação de dados, elaboração de medidas e avaliação das implantações acontecesse num prazo de seis meses, ou em um ano, no máximo.

²⁵ Como controle e fiscalização externa, são avaliações comuns na Inglaterra, onde instituições de avaliação, como a *Office of Standards in Education* (Ofsted), aparecem sem aviso na escola, assistindo às aulas e avaliando professores que acabam em *ranking-lists*. (ROLFF, 1999)

melhorar o ensino em sala de aula, eles provocam um bloqueio interno do corpo docente para inovações e uma resistência à avaliação.

A seguir, apresentamos exemplos de esforços que partem da colaboração multiprofissional.

3.2.4 Abrir a escola para uma colaboração multiprofissional

Nos anos 2003 e 2004, se realizou-se no Estado de Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha, um projeto educacional que objetivou a colaboração interprofissional estabelecendo uma cooperação sistemática entre escola e assistência social e outros parceiros. (BEHER et al., 2006)²⁶ Para que se criassem condições favoráveis para uma nova cultura de aprendizagem caracterizada pela orientação à demanda das famílias e à vida real das crianças, as 24 escolas de educação básica das primeiras quatro séries da fase piloto optaram por um modelo aditivo, isto é, uma combinação com a educação formal no turno matutino e a educação não-formal no turno vespertino. As escolas criaram quatro campos de aprendizagem e ação: (a) sala de aula, (b) almoço (nutrição, alimentação, regras de comportamentos), (c) acompanhamento de tarefas de casa e (d) atividades de lazer (atividades extracurriculares, atividades físicas e/ou brincar numa sala coletiva). Tanto na sala de aula, quanto nas atividades escolares, a escola trabalhou com turmas multiseriais, sob orientação da equipe escolar, educadores e representantes de entidades da sociedade civil. Essa equipe heterogênea e multiprofissional esteve vinculada à escola com base em contratos de trabalho que definem cargas horárias, prazos, como também a qualificação exigida por parte do outro companheiro de trabalho.

Os professores da escola, que se mostraram dispostos a colaborar na oferta do ensino integral, participaram do acompanhamento de tarefa de casa. A quarta dimensão foi oferecida por parceiros, como, associações de esporte, funcionários de outras instituições públicas, organizações não-governamentais, e igrejas, por exemplo. As atividades de lazer, conforme a opinião dos educadores participantes, precisavam obter uma flexibilidade em relação ao espaço e ao tempo para não tornar o dia da criança uma rotina determinada por terceiros.

Uma coordenação das atividades e das pessoas envolvidas se mostrou indispensável.

²⁶ A seleção desses exemplos aconteceu com base em uma pesquisa bibliográfica no *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (Instituto Alemão de Pesquisa Internacional em Educação). Aproveitamos, por nossa facilidade de compreensão da língua alemã e língua inglesa, fontes publicadas principalmente nessas duas línguas. Esperamos, assim, também enriquecer o acervo de experiências publicadas no Brasil.

O entrelaçamento das atividades de lazer com o ensino curricular em sala de aula partiu mais dos educadores extra-escolares do que dos próprios professores da escola. Por isso, mostrou-se favorável a criação de uma equipe de pessoas com carga horária maior, acompanhadas de pessoas com contratos de menor carga horária. A equipe constante garante um planejamento e uma estabilidade na oferta das atividades. Comprovou-se positiva uma documentação bem elaborada a respeito das atividades pedagógicas. Pois isso facilitou a tarefa do gestor de integrar a oferta da educação formal com a oferta da educação não-formal. A cooperação entre profissionais de áreas diversas diminui o risco de segmentação do trabalho e integrar os pais/responsáveis no processo da educação dos seus filhos.

Os pais/responsáveis se mostraram altamente contentes com a oferta e o fato de que a criança esteve recebendo atenção por tempo integral em que fica na escola. De acordo com a observação dos pais/responsáveis e dos educadores, a vontade de ir à escola por parte das crianças aumentou perceptivelmente. A avaliação científica da implantação desse modelo constatou, como condição desfavorável, a escassez de pessoal, de recursos financeiros e de tempo para planejar, preparar e avaliar as atividades pedagógicas. Foi recomendada uma definição clara dos objetivos e da visão da cooperação entre a comunidade escolar e parceiros – uma exigência também formulada pelos autores Fels e Krieg (1998), que realizaram uma análise comparativa entre dois estados alemães no que se refere à colaboração entre escola e serviços de apoio.

Para um segundo exemplo de colaboração multiprofissional serve a escola de educação básica das primeiras quatro séries localizada na *Köllnischen Heide*, uma região com contexto socioeconômico de baixo nível, na cidade de Berlin. (BUSSE, 2006) Ela oferece um ensino integral aos seus alunos, em que mais da metade é oriunda de famílias que recebem ajuda social, do tipo Bolsa Família. Ao contrário do projeto de Estado de Renânia do Norte-Vestfália, a escola optou pelo modelo integral. Aqui, a educação formal e a educação não-formal são plenamente integradas. Dentro da concepção do modelo integral, permite-se flexibilidade nas atividades pedagógicas. O horário escolar oferece, além das aulas curriculares, horários de brincar, de descansar, hora de reforço individual, horários de esporte, tempo de tarefa de casa e de se preparar para a aula. As aulas curriculares, como a matéria de língua materna, de matemática, de Inglês, de música e arte, de esporte, não são apenas oferecidas pela manhã, mas se distribuem durante todo o dia.

Professores e educadores planejam e organizam em conjunto o seu trabalho, sendo que, para cada turma, há uma equipe formada por um professor e um educador responsável. Ambos atuam diretamente com as crianças, como também realizam os contatos com os

pais/responsáveis e a comunidade. O trabalho dos educadores abrange atividades diversas, como consultoria no planejamento pedagógico do professor, visitação e ajuda em sala de aula, comunicação entre escola e pais/responsáveis dos alunos, cooperação com a Assistência Social, organização de reuniões de pais, acompanhamento do horário do almoço e dos horários de descanso, organização e acompanhamento em espaços coletivos, como bibliotecas, salas de arte. A flexibilidade de horários permite a realização de projetos, visitas às locais fora da escola e cursos de um ano letivo, em áreas extracurriculares. Para essa finalidade, a escola faz parcerias, por exemplo, com a escola de jardinagem, museus. A forte ligação entre educadores e outras instituições, como da assistência social, da polícia, da igreja, de creches possibilita, em encontros regulares, o planejamento de atividades cooperativas, considerando a utilização de diferentes recursos existentes na comunidade. Esses encontros ajudam a aumentar a qualidade de vida no bairro e do processo de aprendizagem na escola.

Esses programas são semelhante ao programa norte-americano *Escola-Sem-Paredes*, que organiza seu ensino com horários flexíveis e, inclusive, em lugares fora do prédio da escola. Os alunos participam de programas educacionais e de treinamentos ministrados em localidades diversas da própria comunidade. (SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 129) Seguimos com dois exemplos brasileiros de atendimento integral e diversificado realizado através de uma colaboração com o Terceiro Setor.

A Fundação *Gol de Letra* (online, 2007), que se sustenta por meio de parcerias com empresas, organizações governamentais e não-governamentais, atende ao público, há oito anos, com seu programa de estréia *Virando o Jogo*, em São Paulo, sempre criando novos programas e projetos.²⁷ Em seu programa esportivo *Jogo Aberto*, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, são oferecidas várias atividades de educação física, mas também de recreação e lazer. Ele não só cuida de crianças, como forma jovens multiplicadores, que além das atividades esportivas, participam em oficinas de Leitura, Escrita, Informática e outras. Nas unidades da Fundação, voluntários oferecem oficinas para as pessoas da comunidade, e dentro do projeto *O Gol da Saúde*, a Assistência Médica Ambulatorial da Fundação amplia o acesso de pacientes que necessitam de atendimento. A Fundação também colabora diretamente com escolas públicas. O projeto *Dois Toques na Escola* apresenta um espetáculo de vários tipos de dança, como *hip hop* e

²⁷ A satisfação dos interesses envolvidos é garantida pela recompensa do abatimento de impostos. Os seus financiadores e colaboradores de programas e projetos da Fundação podem deduzir o valor do investimento do imposto de renda por meio das leis e incentivos fiscais. As doações também podem ser deduzidas até o limite de 2% do lucro operacional, conforme a Lei nº 9.249 artigo 12 § 2º incisos I e III.

dança da lata, dentro do espaço de uma escola municipal. Os alunos da Fundação se apresentaram para seus colegas e a equipe da escola. Foi a diretora quem sugeriu a inauguração do projeto na escola. “Existe a necessidade da troca de experiência. Precisamos cada vez mais sair da fala e praticarmos a integração.” (FUNDAÇÃO GOL DE LETRA, *online*, 2007) Nessa oportunidade, as professoras e os professores podem, conforme a fala da diretora, ver os alunos em outros contextos, descobrir seus potenciais e repensarem suas práticas e propostas.

Outro exemplo de parceria, nessa vez em forma de convênio, é a cooperação entre a Fundação *Casan-Fucas* em Florianópolis e as escolas do bairro em que a Fundação está localizada. Nessa colaboração, a psicopedagoga da Fundação, Deize de Souza Borges, realiza um programa voltado à formação do profissional da educação. Borges participa de eventos da gestão da escola freqüentando os encontros quinzenais e demais reuniões escolares. Essa sua participação é estabelecida por um contrato entre a escola e a Fundação. Dessa colaboração, surgem vários acordos entre a psicopedagoga e a equipe escolar. Aproveitamos a oportunidade que se apresentou durante o III Congresso Internacional sobre Dificuldades de Aprendizagem e Inclusão Escolar, realizado em Salvador, em maio de 2007, para conhecê-la pessoalmente e compreender melhor o andamento dessa parceria. Nesse assessoramento, Borges trabalha com a equipe docente; mas, também há um contato direto com as crianças. No entanto, não se trata de um apoio ao ensino curricular, mas, sim, à educação em geral: “O trabalho que realizo é direcionado a auxiliar os professores e direção no que se refere à aplicação de regras e dúvidas relacionadas a temas como: dificuldades em aprender; dislexia; afasias etc.”, explicou Borges.

Para Salvador, escolhemos como exemplo, uma parceria que se realizou entre a Secretaria Municipal de Educação e uma fundação, sem fins lucrativos, cujo nome não foi identificado, e uma escola de educação básica das primeiras quatro séries. Uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal da Bahia, recentemente publicada, acompanhou essa experiência desde 2004 até 2006. Já antes do convênio, a Fundação que se responsabilizou pela escola, incluiu em sua pauta de atuação não apenas o ensino, também serviços médico-odontológicos, de psicologia ou psicopedagogia, como também atividades de lazer e um trabalho pedagógico com os pais/responsáveis realizado uma vez por mês com a assistência social. Foi a Fundação que tomou a iniciativa de solicitar a parceria com a Secretaria Municipal da Educação. Estabeleceu-se um convênio que regulamentou essa parceria em 1998. Até 1999, a gestão da escola estava dividida, mas, a partir de 2000, a direção da escola era efetuada apenas pela Secretaria Municipal da Educação. Vargas (2007, p.75) citou os

profissionais da escola, confirmando que, com a entrada da Secretaria Municipal da Educação, houve uma fase de duas gestões na escola com “pouca clareza a quem obedecer”. Com a prática do convênio, a administração do setor pedagógico foi transferida para a Secretaria Municipal da Educação e ficou sob total responsabilidade dela, porém, a autonomia da escola “obteve destaque na dimensão pedagógica, porque a parceria instituída lhe permitia planejar e executar o planejado.” (VARGAS, 2007, p. 86) As limitações se encontravam na descontinuidade das ações baseadas em trabalho voluntário. A Fundação sempre objetivou a oferta de um ensino integral, mantendo os mesmos alunos na escola nos dois turnos diurnos. Esse objetivo foi, inclusive, um dos motivos para a finalização da parceria.

O rompimento dessa parceria de fato aconteceu quando a prática dos parceiros não teve mais sustentação legal. Isto porque a educação integral exigia muito mais do que eles ofereciam e estabeleceram legalmente. Fazia-se necessária a celebração de um novo convênio que contemplasse a realidade. E isto, a SMEC ainda não podia oferecer. (VARGAS, 2007, p. 85)

3.2.5 Abrir a escola para a colaboração com a família e responsáveis

Outra estratégia de abertura da escola que mostrou um impacto positivo na eficácia da escola é a assessoria interna direcionada aos problemas sociais da comunidade em geral e dos pais/responsáveis em específico. Há escolas norte-americanas que implantaram um sistema de grupo composto por um adulto e dez alunos, em que se discutem os problemas familiares de cada um – isso durante o horário regular. Outro exemplo norte-americano é o *Parenting Center*. Nesse centro, a escola colabora com vários órgãos de assistências médicas e sociais que oferecem seu serviço à comunidade em que a escola está localizada. (SCHARGEL, SMINK, 2002, p. 136)

No programa *Coca-Cola Valued Youth Program* (CVYP), a responsabilidade dos tutores é transferida para os alunos com mais idade. Para essa atuação de tutor, os alunos recebem um salário.²⁸ Dessa forma, a escola ganha uma estabilidade e a possibilidade de planejamento a longo prazo e a empresa cumpre a responsabilidade social, sabendo, assim,

²⁸ Uma iniciativa semelhante está sendo realizada em uma escola municipal de Salvador que participa da pesquisa GERES. A iniciativa começou com alguns ex-alunos, que solicitaram a permanência na escola, acompanhando as crianças durante os intervalos. O programa se ampliou, não apenas em termos do crescente número de interessados em ser mentores, mas também na abrangência de suas tarefas. Hoje, a escola conta com os mentores até em sala de aula. Cada professora está sendo acompanhada por um mentor o que, segundo as professoras, ajuda bastante na realização do seu trabalho em face do alto número de alunos por sala de aula (até 40 crianças). É uma estratégia interessante para enfrentar ainda a proporção desfavorável do professor por número de alunos, que chegam a ser em várias turmas até quarenta crianças, sendo esse o número máximo estabelecido pela legislação. Em conversa com um dos mentores da primeira geração, que já atua dois anos como mentor, ficou óbvio que o trabalho tem efeito positivo para esse jovem. À nossa pergunta de que profissão ele gostaria de obter no futuro, o jovem mentor disse que ele vai continuar a aprender e a estudar, mas ainda está indeciso em relação ao curso de ensino superior que poderá optar. Sugere-se que essa escola procure um patrocinador para seus mentores ou outro tipo de retorno simbólico.

que ela contribui para a auto-estima e o melhoramento de conceitos pessoais dos mentores e uma melhor qualidade da escola pública.

A Alemanha tem uma longa tradição de *Schulsozialarbeiter* (Assistentes sociais de escolas) (REISCHACH, 2002), porém, nem sempre se mostrou bem-sucedida esta cooperação entre a assistência social e a escola. Isso porque o assistente social, responsável pelo trabalho da escola, não tinha um âmbito de tarefas claramente definido. O trabalho dele acabou por se extenuar nas tarefas difusas que a equipe da escola impingiu. O assistente social era submetido à gestão escolar e acabou assumindo tarefas que são da escola, como, por exemplo, vigilância nos intervalos e substituição de professores. (THIMM, (2006) O *Heidelberg-Modell* (Modelo de Heidelberg) tentou mudar esse quadro.

No *Heidelberg-Modell*, a assistência social não trabalha para a escola, menos ainda na escola. Nesse novo modelo, o assistente social cria uma rede entre escola, família, instituições públicas (por exemplo, a Secretaria de Saúde) e representantes da comunidade (associações, organizações não-governamentais). O objetivo do Modelo de Heidelberg é a (re-)integração tanto do aluno como também da sua família na comunidade. A assistência não se restringe a um determinado indivíduo, ao aluno, mas atinge a família como um todo. Juntamente com as famílias, o assistente social elabora um mapa dos recursos sociais, dos relacionamentos das famílias com a comunidade. Identificando os interesses dos alunos e das famílias, o assistente define com as famílias os objetivos e diagnostica os problemas; ele elabora junto às famílias estratégias para superá-los. Num segundo momento, o assistente social acompanha a realização do plano elaborado pelas famílias.

Na prática, o trabalho se apresenta assim: pela manhã, o assistente contata outras instituições, visita a escola e salas de aula, conversa com os professores. À tarde, ele trabalha com um grupo fixo de alunos, ensinando valores de comportamento social, ajudando nos deveres escolares e realizando atividades de lazer. No final das tardes, ele trabalha com a família. Esse trabalho integra a escola com a comunidade, de uma maneira nova. Por exemplo, o mapa de recursos locais, elaborado pelo assistente, está sendo apresentado na escola para que outros alunos também o aproveitem. O assistente social não apenas apresenta uma lista das oportunidades oferecidas na comunidade e para a comunidade, como também convida representantes para que falem pessoalmente com os alunos sobre essas atividades oferecidas.

Esse exemplo de cooperação entre assistência social e escola já foi declarada uma demanda brasileira. As políticas sociais no Brasil, mesmo sendo oficialmente direcionadas às famílias, na maioria dos casos, não atendem às famílias como unidades, mas aos membros

individuais com suas necessidades especiais. Mesmo se essas políticas para pais/responsáveis, para crianças, para jovens ou para idosos, aparentemente aumentaram em seu número, elas não tomam conta do "universo familiar como um todo" (TAKASHIMA, 2002, p. 79). Genovre (2002, p. 104) também aponta que

Ao final, não podemos deixar de demonstrar preocupação com a integração, no seio da família, dos diversos pólos que a compõem: o pai, a mãe, a criança, o jovem, o idoso etc. As políticas públicas priorizam, de certa forma, o atendimento setorial aos segmentos minoritários (política de atendimento à criança, ao idoso etc.), não dando atenção especial à visão global da necessidade de unir estes elementos ajuntados no conceito de família, vista como sinônimo de cooperação, colaboração, aproximação e integração de seus membros. O objetivo maior da sociedade será concretizar, na realidade, a proposta jurídica para a família, encontrada em nossa lei maior, a Constituição de 1988.

Constata-se, ao contrário de um trabalho em rede, uma “encaminhoterapia”, como Barros e Hartt (2006, p. 36) denominaram o fator das transferências do tratamento de crianças com problemas de aprendizagem para instituições não-escolares. Durante a nossa entrevista com a coordenadora geral, da coordenadora pedagógica e da psicopedagoga do CRE-Centro Salvador foi destacado que nem todos os Centros Regionais de Educação podem contar com a colaboração de uma psicopedagoga. Ela, por causa da grande demanda, encaminha os alunos para centros profissionais como, por exemplo, ao Centro Psicopedagogo-terapêutico do Instituto Guanabara, ao Núcleo de Atendimento à Criança com Paralisia Cerebral e Associação Educacional Sons no Silêncio.²⁹

Em virtude da reforma do sistema educacional da Espanha³⁰, foi realizado o projeto *Participación activa de los padres-madres en la Escuela* com a ambição de aumentar o envolvimento dos pais/responsáveis no processo educativo dos seus filhos. (CAZÓN, 1995, p.428) Buscou-se uma estratégia para que esse envolvimento seja regular, sistematizado e profundo, porque

Si hay participación-comunicación entre padres-profesores, si la presencia de los padres en la educación de sus hijos no es superficial y esporádica, sino que es una presencia en acciones conjuntas programadas sistemáticamente, se puede decir que se está contribuyendo a un óptimo desenvolvimiento del niño, y esto se traduce en la elevación de la calidad de la enseñanza. (CAZÓN, 1995, p. 428)

²⁹ Na Alemanha, se observou, entre 1996 e 2006, um aumento de 34 crianças para 1.221 crianças que estão submetidas a uma medicação contra o “*Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom*” (Síndrome do transtorno de déficit de atenção) (Zweites Deutsches Fernsehen. Mona Lisa: reportagem de 22 de setembro de 2007. Disponível em: <www.zdf.de>. Acesso em 7 out. 2007).

³⁰ No ano 1989, o Ministério da Educação publicou o *Libro Blanco de la Reforma*, em que a participação ativa dos pais é considerada como chave de sucesso da educação infantil e primária (M.E.C. Libro 1989 *apud* CALZÓN, 1995, p. 427).

Em círculos de estudo (*Talleres*), os pais/responsáveis tiveram aulas coletivas sobre o processo ensino-aprendizagem. Eles aprenderam sobre aspectos pedagógicos e psicológicos, sobre objetivos de ensino adequados à faixa etária dos alunos. Eles assistiram às aulas sobre aspectos específicos, como, por exemplo, educação para a paz, educação de saúde e, principalmente, sobre o seu próprio papel nesses círculos e oficinas da escola, que são chamados *Talleres de padres-madres*. Nessas oficinas, os pais/responsáveis elaboraram brinquedos pedagógicos e materiais didáticos, tais como: bonecas de tecido e madeira, jogos, Tangram, fichas com letrinhas. Os alunos da escola também frequentaram a oficina por períodos curtos, uma vez por semana. Cada oficina era acompanhada por um professor-coordenador. Por isso, o acesso à oficina, que por princípio era livre, exigiu apenas um acordo organizacional. Aproveitando a participação na oficina, a escola também organizou reuniões com os pais/responsáveis participantes em determinadas épocas do ano letivo para planejar festas e eventos de comemorações. O projeto era acompanhado por uma avaliação, em que foram observados os alunos e se aplicou questionários aos pais/responsáveis e professores. As experiências dessas cooperações foram comunicadas àqueles pais/responsáveis que não atuaram pessoalmente.

A expectativa dos organizadores do projeto, no sentido de que o envolvimento dos pais/responsáveis aumentasse a segurança afetiva das crianças e estabelecesse hábitos de estudos, valores, normas e atitudes, foi atendida e, de fato, os dados confirmaram esse impacto positivo. No comportamento e hábitos dos próprios pais/responsáveis também foram constatadas mudanças. (CAZÓN, 1995, p. 443-444)

Outra possibilidade de um enriquecimento extracurricular para alunos e pais/responsáveis é o programa *The Imaginitis Learning System*, que, em cooperação com universidades e faculdades, oferece um programa pós-escola de aprendizado cooperativo, por exemplo em arte e lingüística, no qual os alunos e participantes da comunidade escrevem um livro em equipe. Os professores participaram antes em um treinamento sobre os princípios do aprendizado cooperativo.

O programa *Mindsurf* realizado em parceria com a revista *National Geographic* e *Sylvan Learning* e as escolas, oferece num horário estabelecido “clubes de interesse” onde alunos, professores e/ou adultos da comunidade estudam e elaboram material sobre dadas áreas de interesse. (SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 152)

Programas extracurriculares como esses – como também o programa *Abrindo Espaço* – confirmam efeitos como um equilíbrio emocional, auto-estima elevada e mais disciplina. A atividade extracurricular sob a orientação de adultos levou as crianças a um melhor

relacionamento com os colegas, elas se tornaram mais cooperativas, aptas a solucionar conflitos (PÔSTER; VANDELL, 1994; BAKER; WITT, 1996 ambos *apud* SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 145).

No entanto, pesquisas sobre a eficácia do envolvimento dos pais/responsáveis revelam que esse envolvimento precisa acontecer de forma planejada e abrangente para que o efeito na aprendizagem dos filhos seja duradouro. Quanto mais abrangente e bem planejada a parceria, maiores os níveis de aproveitamento dos alunos. Quanto mais freqüente e mais eficaz for a comunicação entre escola e pais/responsáveis, maior será o grau do envolvimento familiar e, conseqüentemente, melhor será a avaliação do trabalho da escola, e quanto mais o relacionamento entre pais/responsáveis e educadores se aproxima de uma parceria abrangente e bem planejada, maiores os níveis de aproveitamento dos estudantes. (SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 61)

Escolas bem-sucedidas dos Estados Unidos se destacaram pela iniciativa de conhecer e respeitar os perfis educacionais dos membros da família, pela flexibilidade de horário de atendimento e até com visitas domiciliares³¹, um aumento e ampliação da comunicação e programas de *Lar-Escola-Comunidade*. A escola reconhece o receio e a postura dos pais/responsáveis não como indiferença ou ignorância, mas como resultado de más experiências anteriores. Ela mostra aos pais/responsáveis a importância que eles têm para o sucesso no processo de aprendizagem, mesmo se eles não têm melhores condições em termos de instrução ou recursos. Com programas que realizam visitas a instituições, como museus, hospitais, empresas, eles criam um ambiente mais aberto para que a comunidade e os pais/responsáveis reconheçam seu papel no processo educativo. Para que os pais/responsáveis se interessem pelas políticas escolares, tem que haver uma transparência e uma aceitação de participação em processos decisórios. Nem sempre a escola está receptiva para esse envolvimento dos pais/responsáveis, mas sobre isso ainda discutiremos adiante.

Muitas vezes, a escola não consegue diminuir esse confronto entre valores ou ainda o aumenta, através de uma discordância entre valores e comportamento dentro da própria comunidade escolar, ou seja, pela discordância entre a fala do professor e seu comportamento ou pela discordância entre uma estrutura escolar aparentemente democrática sem, porém, participar nos processos decisórios. (AURIN, 1998, p. 119)

³¹ Os dados do GERES, apresentados no primeiro capítulo desta Tese, já revelaram que visitas domiciliares não são hábitos nas escolas do pólo-GERES, também não nas escolas do nosso estudo de caso. Mais da metade dos gestores escolares das escolas do GERES-Salvador nunca visitou as casas dos alunos.

Através do contato direto entre pais/responsáveis e a integração da experiência familiar nos acontecimentos escolares, cria-se um ambiente a favor de valores comuns. Estabelecer um ambiente de valores compartilhados entre família e escola não exige necessariamente projetos escolares, como o *Talleres de padres-madres*, de *Mindsurf* e iniciativas semelhantes. Já um constante canal de comunicação é capaz de estabelecer e de manter valores coerentes, representados e vividos na escola e no lar familiar, como mostrou o exemplo de uma política chinesa. A política educacional chinesa dá maior ênfase à coerência entre educação formal e não-formal e, inclusive, a educação no sistema educacional como um todo, da creche até a universidade. (VALENTIN, 2000)³² Durante as visitas em escolas chinesas, a pesquisadora Valentin (2000, p .40-44) confirmou a percepção tida por um grupo de pesquisadores norte-americanos em visitas anteriores. Turmas grandes com até cinquenta crianças prestavam, disciplinadamente, atenção ao professor que deu aula frontal e planejada, porém, variando as atividades e estimulando as multi-inteligências. Observando em sala de aula, a pesquisadora viu as crianças concentradas, sem comportamento nervoso, sem sinais de hiperatividade ou atitudes agressivas. Isso também se observou durante o intervalo, em que algumas crianças aproveitam o pátio para atividades físicas e outras permanecem na sala com brinquedos.

Valentin deduziu ser esse comportamento escolar fruto de um consenso pedagógico em relação a normas do comportamento, na coerência da fala e do comportamento dos professores (nenhum professor gritando: `silêncio!`) e na forte parceria com os pais/responsáveis. Vinte anos atrás, era comum que professores visitassem os pais/responsáveis dos alunos em casa. Essas visitas são mais raras hoje em dia. Mas os pais/responsáveis recebem no início do ano letivo um livro com conselhos e instruções de como eles podem apoiar o processo de aprendizagem dos seus filhos. Algumas escolas exemplares até organizam uma escola para pais à noite. Nos livros didáticos, a pesquisadora encontrou cartas que demonstram a comunicação permanente entre professores e pais/responsáveis. Os pais/responsáveis atestam qual parte do livro eles praticavam com seus filhos. E ambos, professores e pais/responsáveis, avaliam a capacidade de leitura dos filhos.

A escola e a família, como instituições sociais, são dois entes fundamentais na formação da personalidade da criança, mas também no processo da integração social da sociedade como um todo. Apresentamos, na próxima seção, argumentos do âmbito da

³² A importância que os chineses atribuem a essa coerência foi, inclusive, comprovada também em famílias chinesas que emigraram para Canadá. Zang e Ollila (1998) analisaram como grupos de pais chineses percebem o desenvolvimento da capacidade em leitura, em uma sociedade multicultural e como os pais aproveitam para estimular essa capacidade.

sociologia, que falam a favor de uma escola e de um ensino que se abrem para seu meio social.

3.3 RESPOSTAS NO ÂMBITO SOCIOLÓGICO

Foi ilustrado no Diagrama 3 um conjunto de possíveis variáveis no rendimento do aluno e no desempenho institucional. Compreende-se que a produção do conhecimento do aluno depende das interações em que o aluno está envolvido. Conseqüentemente, não só o contexto familiar, mas também a comunidade como um todo produz efeitos na aprendizagem das crianças, formando determinados *milieus* (ambientes) de aprendizagens. Os resultados da pesquisa *Programme for International Student Assessment-PISA* (OECD, 2001 *apud* RAMSEIER; BRÜHWEILER, *online*, 2007, p.6) mostraram, inclusive, que esse ambiente de aprendizagem e a composição social da escola têm um efeito maior no rendimento escolar do que a origem e o contexto sociocultural individual de cada aluno.³³

O que, de fato, influencia a aprendizagem das crianças é uma questão que não acaba sendo discutida. Há, por um lado, a teoria da aptidão que considera ser o rendimento reflexão das aptidões inerentes e dos talentos individuais inatos das crianças. Por outro lado, há a teoria de déficit que apontou a diferença na socialização.³⁴ Nessa posição sociológica é discutido o déficit social porque

pessoas em diferentes *`estratos sociais'* (grifo dos autores) tinham diferentes atitudes, valores, métodos de criar os filhos, problemas de personalidade [...]. Não havia suficiente ambição, ou estímulo, ou afeto, ou paciência, ou o que quer que seja, nos lares dos estratos mais baixos. (CONNELL et al., 1995, p. 19)³⁵

Nós não queremos compreender as duas teorias como concorrentes, mas como abordagens complementares. É importante compreender que o rendimento da criança não depende apenas de suas aptidões inatas e tampouco apenas da escola. Como também a

³³ Também no Brasil, é possível supor que a estratificação socioeconômica é refletida no alunado das escolas brasileiras. Em geral, deve valer: níveis socioeconômicos mais baixos nas escolas públicas e níveis socioeconômicos mais altos nas escolas privadas. Enquanto o fator importante, no que diz respeito ao ambiente de aprendizagem nos sistemas escolares sem escola única (como o da Alemanha e da Suíça), é o tipo da escola, no Brasil supõe-se que seja a rede mantenedora. Uma suposição assim faz esperar que a aprendizagem nas escolas com um ambiente mais favorecido seja maior do que nas escolas com um ambiente menos favorecido. Talvez, por isso, se encontre a firme crença de que as escolas privadas no Brasil sejam de melhor qualidade do que as escolas públicas.

³⁴ O déficit, porém, não deve induzir a acreditar que não haveria valorização do ensino nas famílias de camadas sociais mais baixas. Como mostrou também a pesquisa de Gove (2005), as famílias mais pobres reconhecem o valor da educação.

³⁵ Pesquisas empíricas, como a pesquisa *Programme for International Student Assessment-PISA* (OECD, 2000), por exemplo, descrevem detalhadamente as possíveis influências de fatores culturais e sociais, mostrando principalmente a alta significância das condições familiares para o sucesso escolar da criança.

eficácia da escola não apenas depende da qualidade da oferta de ensino³⁶, mas também da qualidade das condições cognitivas e afetivas dos alunos e dos seus sistemas de apoio, como família, comunidade, serviços de apoio profissional. (FEND, 1998 *apud* TSCHEGG, 2002, p. 160-161)³⁷

Esclarecemos a influência da comunidade e a importância da coerência entre educação formal e educação não-formal no pano de fundo da Teoria do Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead (1995)³⁸. Preferimos essa corrente teórica porque ela compartilha uma característica fundamental com a Teoria de Autopoiese – fundamento teórico desta Tese. Nos dois construtos teóricos integram-se o nível do indivíduo e o nível da sociedade, ou seja, a perspectiva da microsociologia e da macrosociologia. Os dois construtos conseguem essa integração através do pressuposto de que um ser vivo se auto-re-produz permanentemente através da co-produção com outros.

3.3.1 Abrir a escola para o contexto socio-familiar da criança

O sociólogo norte-americano George Herbert Mead, desenvolvendo suas idéias na virada do século XIX para o século XX, considerou a personalidade/identidade de uma pessoa, o que ele chamava de *self*, como um processo social. A personalidade/a identidade de uma pessoa não é uma substância estável, mas um processo composto por dois elementos: o *I* e o *ME*. O *I* é aquele elemento que reage aos acontecimentos que o indivíduo vive. Aquilo que está sendo percebido pelo *I* se confronta, porém, com aquelas ocorrências anteriormente percebidas que são construídas pela convivência social e guardadas no elemento *ME*.

Cada pessoa carrega da sua realidade um mapa que está se fazendo, desfazendo e refazendo sobre a realidade que viveu e que está vivendo. O mapa interno da realidade de cada indivíduo depende assim da situação atual como também das experiências anteriores que eles

³⁶ Nem em termos de investimento se pode supor uma relação causal. Nem sempre os altos investimentos refletem-se em maiores desempenhos dos alunos, como mostram os resultados de pesquisas internacionais para os alunos de Alemanha, Suíça e Áustria – três países com investimentos maiores do que aqueles países que mostraram resultados melhores. Estudos empíricos mostram que o desempenho escolar não apenas depende dos recursos financeiros da escola, mas também como esses recursos são investidos e, principalmente, de outros fatores como o currículo, da autonomia da escola, do grau da formação do professor, da família. (TSCHEGG, 2002, p. 162-163)

³⁷ Como Fend colocou em seu modelo de qualidade do ensino, os alunos e os pais/responsáveis como co-produtores do processo de ensino e da aprendizagem, reduzindo esse fenômeno na fórmula $LS = f(AQ \times NQ)$, isto é a soma da aprendizagem (*Lernsumme-LS*) é a função da qualidade de oferta (*Angebotsqualität-AQ*) multiplicada pela qualidade do benefício (*Nutzenqualität-NQ*).

³⁸ George Herbert Mead desenvolveu sua teoria no contexto norte-americano compartilhando com John Dewey, William James e Charles Peirce. A época desses homens foi caracterizada pelo *mainstream* do pragmatismo. Especialmente Mead se envolveu não só na academia e na teoria social, mas também na política social, trabalhando e pesquisando em direto contato com os emigrantes da cidade de Chicago, que viviam sob imensas dificuldades sócio-econômicas. Comentamos a filosofia do pragmatismo de Charles Peirce no quarto capítulo dessa tese e a do educador Dewey ainda nesse capítulo.

obtiveram na interação com os outros. “O aprendizado das crianças”, como constatou Vygotsky (1998, p. 110), “começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Nessa produção social do *self*, a família e as pessoas com um contato direto com a criança têm o papel mais importante porque nesses contatos se constroem as experiências pré-escolares. Essas pessoas formam o *primary group* na socialização do indivíduo, caracterizado pelo contato baseado na emoção. Mead chama as pessoas desse grupo primário *significant other*. Elas criam na convivência o sistema de valores, normas e visões do mundo, que acabam por se tornar a matriz de sua interpretação desse mundo. No decorrer do tempo, porém, a criança tem mais e mais contato com *secondary groups*, isto é, instituições e representantes da sociedade. Sem os conhecer pessoalmente, eles significam o outro de uma maneira generalizada, o que Mead chama de *generalized other*.

A escola aprofunda e amplia as capacidades e competências das crianças já adquiridas na socialização primária e diferencia, por um lado, o conhecimento da família. Em outras palavras, a escola abre a matriz da interpretação do mundo pelas perspectivas do *generalized other*.

Mead esclarece o quanto o lúdico faz parte no processo da formação de identidade, que acontece por meio de dois tipos de jogos: o *play* e o *game*, ou seja, o brincar e o jogar. Nesses jogos, a criança aprende as regras e normas sociais e a significância do simbólico. No *play*, a criança assume o papel de uma ou outra pessoa que ele conhece de seu meio social, por exemplo, imitando a mãe, imitando a professora, e aprende através da imitação. Crescendo, ela desenvolve sua capacidade de aprender através do raciocínio. Num segundo momento lúdico, no *game*, o próprio jogo estabelece regras que precisam ser aceitas e compreendidas pela criança. Nesse tipo de jogo, exige-se do jogador que ele não apenas jogue o seu jogo, mas também que se coloque no lugar do outro jogador e assumam todos os papéis dos outros, tentando prever as ações dos outros participantes do jogo. Jogos desse tipo são, por exemplo, o futebol e o xadrez. Pela brincadeira, pelo lúdico, a criança internaliza gradualmente a aceitação das regras, o compromisso com os papéis sociais e o reconhecimento do outro com suas demandas. É a capacidade do ser humano de perceber seu próprio ato como estímulo recíproco para refletir sobre as possibilidades de reagir. Em outras palavras, se um ser humano age de tal maneira, ele mesmo pode-se perguntar como ele reagiria a tal maneira de agir. O estímulo enviado por ele não só provoca reações de outra pessoa, mas pode, ao mesmo tempo, provocar uma corrente de auto-reflexão.

Se, como esclarece a Teoria de Interacionismo Simbólico, a personalidade de um indivíduo é construída pela imitação de modelos de comportamento e a capacidade de se colocar no papel do outro, torna-se plausível supor que uma educação escolar aberta ao meio social aumente sua eficácia. Pois, quanto mais se insere a vida real no ensino curricular, mais se sensibiliza para as diferenças de modelos e de convivências.

A sensibilização para o mundo começa com a consciência sobre a diferença entre a linguagem falada pelo aluno e a que a escola fala. Nem sempre, como analisou Basil Bernstein, se fala na mesma linguagem.

3.3.2 Abrir a escola para as linguagens do contexto sociocultural

Analisando o papel da linguagem na socialização da criança e elaborando um modelo de linguagem de duas camadas sociais (a camada média/alta e a camada baixa), o sócio-lingüista Basil Bernstein revelou, nos anos 50, que os diferentes códigos sociais das linguagens não são igualmente representados na escola. (PELZ, 1990, p. 212-215) Essa descoberta foi vinculada com a hipótese de déficits. Partiu-se da idéia de que as crianças da classe baixa são prejudicadas por falarem um código restrito que é deficitário em comparação ao código elaborado. A língua deficitária, porém, também inclui uma menor capacidade de rendimento da inteligência, por isso, crianças da classe baixa têm um rendimento escolar mais baixo. A posição oposta, porém, aponta a equivalência dos dois códigos, ambos cumprindo as mesmas funções, apenas de maneiras diferentes. Nessa posição acusa-se a escola por valorizar apenas o código elaborado e assim prejudicar as crianças que falam no código restrito. Em outras palavras, a escola fala a língua da classe média/alta, mesmo que suas turmas sejam freqüentadas por crianças da classe baixa.

Mesmo se a teoria perdeu sua atualidade hoje em dia, o aspecto da codificação social da linguagem de Bernstein sensibiliza pela existência de várias maneiras de se expressar lingüisticamente e sensibiliza pelo fato de que a escola assuma uma ou outra maneira. Isso torna plausível supor que uma escola aberta para interlocutores do seu meio social também seja capaz de oferecer linguagens diferentes existentes nesse meio.

3.3.3 Abrir a escola para as diversidades individuais das crianças

Qualquer sistema escolar no mundo é caracterizado por certa desigualdade e essa desigualdade sempre haverá justamente por causa das diferenças existentes entre indivíduos. As crianças que entram na escola não são iguais e elas nem devem sair de lá igualadas uma à outra. Cada criança tem o direito a um desenvolvimento diferenciado e um atendimento que

respeite suas diferenças individuais. Conseqüentemente existirá sempre estratificação dentro de um sistema escolar, mas essas posições desiguais entre si só são justificadas se elas refletem o rendimento escolar do aluno.

No entanto, alertam pesquisadores australianos no seu livro *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*,

efetivamente, a explicação de diferenças individuais para resultados desiguais está institucionalizada no próprio sistema educacional. O ensino competitivo, hierarquicamente organizado, proporciona sua própria explicação para seus próprios efeitos. (CONNEL et al., 1995, p. 185)

Nesse sentido, não se deve lamentar uma desigualdade educacional, mas a injustiça social no sistema educacional. A escola deve ser acusada de reproduzir uma origem social desigual. (CONNELL et al., 1995, p. 190) De fato, como constata a pesquisa do Banco Mundial sobre a América - Latina e o Caribe (JELLINK; AGUILAR, *online*, 2007), ainda refletem-se na desigualdade nos desempenhos dos alunos as suas diferentes origens. Ainda há uma maior probabilidade de obter notas mais baixas para alunos pobres e provenientes de minorias sociais do que para os de melhor nível socioeconômico.

Para o Brasil, em específico, os autores Pastore e Valle Silva (2000 *apud* RIBEIRO, 2000, *online*, p.181) comprovam em seu estudo da mobilidade de *status* e das hierarquias socioeconômicas, que “o núcleo duro da desvantagem que pretos e pardos sofrem se localiza no processo de aquisição educacional”. Também a igualdade de oportunidade está longe de ser alcançada. O mesmo estudo (2000 *apud* RIBEIRO, 2000, p. 180) aponta que a educação e o *status* do pai são alguns dos principais fatores determinantes dos anos de estudo que os homens brasileiros conseguem completar. O *status* da primeira ocupação do filho será mais alto, quanto mais alto for o status do pai e seu nível de educação.³⁹

Essa injustiça no sistema educacional torna-se ainda mais grave na sociedade de conhecimento⁴⁰, em que a educação é, desde a Teoria de Capital Humano (SHULTZ, 1973) e o debate dos seus críticos (BOWLES; GINTIS, 1975), vista como uma chave de desenvolvimento, tanto para o indivíduo como também para o país. Abrindo para alguns e

³⁹ A autora Maria Celo Scalon, no seu estudo sobre Mobilidade social no Brasil, baseado em um modelo de agrupamento social ao invés de hierarquia, aponta – pelo menos no caso de homens – a tese da contramobilidade, isto é, “o incremento na mobilidade ascendente via educação em décadas recentes é ‘compensado’ pelo decréscimo de mobilidade durante a vida produtiva.” (1999 *apud* RIBEIRO, 2000, *online*, p. 183)

⁴⁰ Esse termo, que surgiu no começo da década de 1980, expressa que a fonte do crescimento econômico futuramente será o conhecimento. Ao contrário de seu termo corrente *sociedade pós-industrial*, ele não supõe que o setor industrial perderia sua importância, no entanto, ele aponta ao fato de que o conhecimento se torna fundamental para todas as pessoas da sociedade, seja engenheiro técnico ou agricultor. Não é apenas a posse de conhecimento em si, mas a sua aplicação que se torna fonte do crescimento econômico tanto do país em geral, como também de cada pessoa individual.

fechando para outros as oportunidades do mercado de trabalho – o que hoje em dia influencia fortemente a chance de consumo – a escola determina para os jovens sua posição social. Os dados recentemente publicados pela Fundação Getúlio Vargas mostram: quem estuda mais ganha mais e tem mais chance de conseguir emprego. E o volume não se refere apenas ao número de anos, mas ao número de horas de estudos por dia. (TEIXEIRA, *online*, 2007; EVASÃO ESCOLAR, *online*, 2003) E o relatório do Banco Mundial *Raising student learning in Latin América: the challenge of the 21st century* alerta para os países da América Latina e do Caribe que a qualidade dessa educação pode exercer um impacto ainda maior, no desenvolvimento econômico, do que o número de anos de escolaridade.

Diversas análises e evidências sugerem cada vez mais que a qualidade – e não a quantidade – pode ser responsável pela perpetuação das desigualdades de renda e, de modo oposto, também pode ajudar a reduzi-las. Os impactos da qualidade da educação, representados pela pontuação nas avaliações internacionais, são muito mais substanciais sob a perspectiva da equidade social do que os índices de matrícula escolar. Embora o acesso à escola seja uma primeira etapa necessária, não é por si só suficiente. (JELLINEK; AGUILAR, *online*, 2007)

Essa qualidade do ensino ainda não está garantida⁴¹ e menos ainda o ensino de qualidade para todos. Consideramos, nesse debate sobre a qualidade de ensino, oportuno ampliar o conceito da igualdade de oportunidade de acessar a educação para um conceito de igualdade de oportunidade de aprender. Pois, a igualdade de oportunidade de aprender não só depende do acesso à educação, mas do acesso a uma educação, que compensa os pontos de partidas desiguais.

3.3.4 Abrir a escola para garantir a igualdade de oportunidade de aprendizagem escolar

A expansão é apenas a primeira etapa para oferecer oportunidade de acesso à educação escolar.⁴² No que diz respeito a essa primeira etapa necessária, o Brasil, como também a

⁴¹ Em geral, o desempenho dos estudantes latino-americanos se revela o mais baixo nas avaliações internacionais. Mas, como alertou o resumo executivo do Relatório do Banco Mundial, até o desempenho dos “mais abastados na América Latina” é muito inferior ao dos alunos nos países da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD) nas avaliações internacionais. (JELLINEK; AGUILAR, *online*, 2007)

⁴² A expansão é um passo importante, mas em si não garante a igualdade de oportunidades de aprendizagem. Isso não é de modo nenhum apenas uma observação feita na América Latina. Uma pesquisa na Suíça (RAMSEIER; BRÜHWILER, *online*, 2007), por exemplo, contrapôs a expectativa de que a expansão do número de alunos matriculados no sistema educacional também diminuiu a injustiça educacional. Ramseier e Brühwiler (*online*, 2007) mostraram com dados do sistema escolar suíço que o aparente sucesso na expansão do sistema escolar ludibriou: a tendência de compensação em nível agregado não levou conseqüentemente à distribuição igualitária, nem se garantiu uma igualdade de oportunidades. A oferta de vagas no sistema educacional não fez com que as crianças e jovens realmente tivessem chances iguais dentro desse sistema educacional. Podemos comparar esse fenômeno com uma fila de pessoas que em conjunto se locomove para um lugar mais adiante, mas a locomoção altera a posição de cada indivíduo dentro da fila. Uma simples expansão do acesso ao ensino também não leva conseqüentemente a uma redução na desigualdade de renda, o que foi, inclusive, constatado

região América Latina e Caribe (JELLINK; AGUILAR, *online*, 2007) foram bem-sucedidos ao levar a maioria das crianças a freqüentar o ensino básico. No Brasil, a freqüência escolar das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos chegou a uma porcentagem de 97%.No entanto, como foi informado durante o evento do lançamento do portal *De olho na educação*, dos

97% dos alunos que têm acesso ao ensino fundamental apenas 52% conseguem concluir o ciclo na idade adequada. Na quarta série, apenas 4,8% dos estudantes estão totalmente alfabetizados e 55,5% não aprenderam a ler e a escrever corretamente. (DE OLHO NA EDUCAÇÃO, *online*, 2007)⁴³

Sobretudo, evasão escolar não se trata apenas de um fenômeno de alunos que não freqüentam a escola, mas também, como já comentamos na seção anterior, de alunos que abandonam a escola mentalmente. O pesquisador Marcelo Néri, da Fundação Getúlio Vargas, constata que o motivo da evasão não depende tanto da situação econômica da família, mas do fato que o jovem brasileiro “não gosta dessa escola, ele não quer essa escola tal como ela se apresenta”, e conclui, “então, é preciso fazer políticas de atração do jovem à escola” (2007 *apud* TEIXEIRA, *online*, 2007).

Em face desses argumentos, mais uma vez, torna-se plausível que um tratamento desigual dos alunos cujas demandas e necessidade não são iguais aumenta a eficácia da escola. A essa conclusão chegou também a investigação do Banco Mundial para América Latina e Caribe. Os indicadores de pesquisas internacionais revelam, entre outras, a “instrução diferenciada” (VEGAS; PETROW, *online*, 2007, p. 9) como uma estratégia bem-sucedida para melhorar a qualidade no sistema educacional. Países bem-sucedidos, como Japão, Coréia, Islândia, Finlândia, Canadá e Suécia, que comprovam um alto nível de competência dos alunos e uma alta equidade dentro do sistema escolar atingiram seus bons resultados através de estratégias compensatórias para as camadas de baixa renda, como revela a pesquisa *Programme for International Student Assessment-PISA*. (OECD, *online*, 2000)

Mujis e outros (2004) realizaram uma revisão na literatura internacional⁴⁴ sobre as estratégias efetivas para melhorar escolas. A revisão, cujo interesse principal se concentrou em iniciativas de escolas situadas em regiões socialmente desvantajosas, isto é, uma comunidade com alto grau de desemprego, carência em assuntos de saúde, baixa escolaridade, problemas sociais que se refletem em problemas comportamentais dos alunos, um ambiente fisicamente pobre, desmistificou a crença de que as escolas pouco podem mudar as

para a região da América Latina e da Caribe (JELLINEK; PETROW, *online*, 2007) e para Brasil (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

⁴³ Os dados sobre taxas de aprovação, reprovação e abandono referentes à Bahia serão apresentados no quinto capítulo.

⁴⁴ Especificamente sobre Estados Unidos, Grã-Bretanha, Canadá e Holanda.

desvantagens sociais. A análise da literatura mostra que mesmo se tratando de um meio desvantajoso, a integração da comunidade em assuntos escolares tornou a escola em uma escola mais eficaz e efetiva. Revelou-se importante uma inserção da comunidade, de maneira que domina clareza no que diz respeito às expectativas, finalidades e objetivos realísticos, projetando histórias de sucessos, ajudando os professores a diminuir crenças negativas e apoiando os alunos a acreditarem em seus potenciais.

Atividades extracurriculares oferecidas pela escola e/ou programas de enriquecimento extra-escolar se tornam uma estratégia não apenas importante em termos de educação, mas também compensativas em termos de chances sociais. A escola não se abre apenas para assuntos sociais, mas ela também pode abrir a chance a seus alunos de acessar a sua comunidade, ao mundo da cultura, da arte, da dança, da educação física orientada que já pode ter se fechado para muitas crianças. Uma escola que além da oferta de ensino também organiza, por exemplo, serviço sócio-pedagógico em colaboração com a comunidade, torna-se vantagem tanto para aqueles pais/responsáveis que têm condições financeiras, mas não tempo suficiente, como também para pais/responsáveis que não têm nem recursos financeiros para proporcionar tais programações aos seus filhos.

Está em jogo a própria legitimação da escola, pois aceitar que a escola cumpra a função de distribuidora social exige que essa função seja legitimada que, conforme o senso comum, precisa garantir que *todas* as crianças tenham as mesmas chances de acessar o ensino, de ser avaliadas pelo seu rendimento individual sem ser prejudicado por causas como, origem sociocultural, etnia, gênero e necessidades especiais e, finalmente, que todos possam usufruir uma educação de qualidade.

3.4 RESPOSTAS NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

O fato dos alunos sentirem falta de áreas de esportes para jogar bola, jogar bolinha de gude, soltar pipa (TEIXEIRA, *online*, 2007), não deveria ser interpretado como um sinal que crianças e jovens querem se divertir ao invés de estudar. Essas críticas de alunos, que constatarem os problemas da escola de hoje, precisam ser entendidas como chances de compreender as demandas e necessidades do alunado.

Em face de tantos problemas, em termos de disciplina e atenção por parte das crianças, é preciso questionar se a causa das dificuldades no aprendizado está apenas relacionada com a criança em si. Talvez seja a escola que ao oferecer poucas atividades a seus alunos, acaba

exigindo demasiada passividade disciplinada. Conforme a caracterização de Martins (2005, p.17), uma escola adequada à sociedade de hoje deve se destacar “[...] pelo `fazer fazendo`, pelo `aprender a aprender` e pelo `ensinar a pensar`”. *Learning by doing* baseado naquele conhecimento que os alunos já trazem para a escola. Martins (2005) aponta as necessidades de momentos e de espaços em que as crianças possam atuar e agir e, se for possível, também decidir o que ela gostaria de fazer. A vontade de brincar e de se mover na escola deve ser reconhecida como algo positivo, aliás, coerente com a natureza do ser humano. Educadores brasileiros, como Celso Antunes⁴⁵, exemplificam como aproveitar momentos lúdicos para ensinar e trabalhar inteligências múltiplas.

Hoje em dia, compreende-se a aquisição de conteúdos curriculares como um veículo para a aprendizagem. Aprendizagem significa a compreensão do mundo e uma ampliação de possibilidades de condições individuais relevantes à vida e da capacidade de agir sobre essas condições. Em outros termos, a aprendizagem significa uma mudança do estado interno do aluno que aumenta sua capacidade de agir sobre o seu mundo cotidiano para criar condições de melhorar a qualidade da sua vida. (ZECH, 1999, p. 179) Uma lista de quatro domínios que o aluno deve adquirir até o final do segundo grau conforme o *ILEA Report*, formulado nos anos 80 do século XX (HARGREAVES, 1984 *apud* CUTTANCE, 1992, p. 73) distingue em (a) aquisição de conhecimento e expressão, (b) aplicação do conhecimento e resolução de problemas, (c) habilidades pessoais e sociais (d) a motivação e compromisso de estudar.⁴⁶

Essa compreensão moderna não se distingue muito de algumas posições pedagógicas de educadores de séculos anteriores. Vários filósofos e educadores de diferentes continentes já apontaram a necessidade da contextualização do ensino. Também alertaram que o processo de aprendizagem precisa ser uma combinação de teoria e prática.

3.4.1 Abrir a escola para um ensino orientado à vida

Filósofos, educadores e cientistas como o checo Johannes Amos Komenský, conhecido como Comenius, no século XVII, e o suíço, Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, apontaram a importância da aproximação entre escola e a realidade vivida pela criança

⁴⁵ Citamos aqui apenas como representantes de várias obras, o livro *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência cinestésico-corporal* de Celso Antunes (2006) porque ele contém várias possibilidades de trabalhar e aproveitar as capacidades motoras em vinculação com o ensino curricular de matérias como ciências, matemática e português. Antunes publicou oito volumes na editora Vozes, abrangendo assim, além de um volume introdutório e da inteligência cinestésico-corporal, a inteligência ecológica, a inteligência espacial, a inteligência lingüística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência pessoal e inteligência existencial e a inteligência sonora.

⁴⁶ Veja também Vollstädt (2003, p. 67) e Czerwanski (2003, p. 71).

fora da escola. A escola deve, conforme esses filósofos, não apenas se concentrar em estudos abstratos cognitivos, mas também deve oferecer um ensino próximo à realidade das crianças, considerando seus interesses e suas capacidades. A imitação dos processos da natureza, a experimentação e a priorização da ação devem ser centradas na prática educativa. As idéias centrais, que Comenius expõe em sua *Didática Magna* (COMENIUS, 1966), são a educação realista e o ensinamento a partir de experiências quotidianas. Ele já inclui os sentimentos como forma de inteligência, apontando a importância da aliança entre família e escola. Rousseau (1973) alertou, em seu ensaio pedagógico *Emílio*, que a educação não se realiza apenas através de uma educação intelectualizada e um ensino livresco.

No século XIX, concentrou-se o interesse no comportamento social e nos problemas psicológicos do alunado. Conforme outro educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (2002), a escola deveria ser uma extensão do lar familiar, reconhecendo, como Mead a tarefa importante da escola de criar uma ponte entre os valores familiares e os da sociedade em geral. Ele compreende o processo do desenvolvimento pessoal da criança como um processo de dentro para fora. Educação precisa se basear na idéia de aprender fazendo, levantando o aluno de um grau para outro, sempre partindo daquilo que ele já sabe. É a vida que educa principalmente pela ação, menos pela palavra.

Conforme o francês Émile Durkheim, o processo educativo não pode ser entendido sem a integração da comunidade, sendo que a educação é um bem social. Neste contexto, também se compreende a iniciativa do educador belga Ovide Decroly (FERRARI, 2003), que implementou uma escola-oficina, em que os alunos trabalham com objetos reais do cotidiano e realizam excursões com base no método de aprender a aprender em grupos separados por faixa etária. Dessa forma, Decroly procurou dar mais valor no aprendizado da convivência com o outro. Decroly criou em sua escola os centros de interesse, onde os próprios alunos escolhem o conteúdo do ensino, conforme seu próprio interesse e constroem dessa maneira seu currículo.

O educador ucraniano Makarenko (BENCINI, 2003), que reconheceu também a importância dos interesses da comunidade, organizou uma escola com ênfase na coletividade para que o desenvolvimento individual fosse estimulado pelo grupo. Como na escola de Decroly, o foco da escola de Makarenko não se voltou ao aprendizado do conhecimento cognitivo, mas em habilidades nas oficinas e competências sociais e políticas através da participação em assembléias da escola com poder decisório. A participação dos pais/responsáveis em assuntos escolares e a importância da educação familiar na aprendizagem escolar é o elemento fundamental na concepção de sua escola.

Conforme um representante do século XX, o norte-americano John Dewey, inspirador de Anísio Teixeira, a escola deve refletir o mundo em miniatura, para que o aluno aprenda a viver no mundo. O aluno precisa compreender a democracia como forma de convivência. Educar tem que ser, conforme Dewey (1997), inventor da chamada laboratório-escola, ligada à experiência, reflexão e ação, porque é o empirismo subjetivo da pessoa que leva ao novo conhecimento. É importante preservar a curiosidade e estimular o desejo de transformar algo, esclarecendo que o mundo está em mudança contínua e que somos capazes de transformá-lo.

Os próprios educadores brasileiros, como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira são defensores de uma escola entrelaçada com a sociedade e a importância de mudanças na estrutura do sistema educacional como um todo para poder “renovar o interior da escola, na sua organização e nos seus methodos [sic]” (AZEVEDO, 1934, p. 37). Lourenço Filho (1930) compreendeu a criança como indivíduo que se auto-educa pelo contato com seu meio ambiente. Por isso, a diversidade da vida enriquece o processo da educação. A escola deve aproveitar o processo de ensino no sentido holístico, incluindo, por exemplo, a educação higiene, ajustada à família e ao trabalho. Fernando Azevedo (1958) queria que o mundo entrasse na escola e a aula acontecesse no mundo, porque o aluno precisa entender o seu mundo imediato e a história dele. O ensino precisa despertar os interesses do aluno para que ele possa aprender melhor. Foi sua a idéia de implantar laboratórios para que os alunos pudessem aprender fazendo, como também realizar aulas fora da sala, por exemplo, visitaçã o cinema, teatros e museus. No Município de Salvador, Anísio Teixeira criou no ano de 1950 o *Centro de Educação Popular*, composto pela *Escola Classe*, que segue o currículo escolar, e a *Escola Parque* onde são oferecidas às crianças atividades artísticas e sociais, atividades de Educação Física em tempo integral. Anísio Teixeira (1969), contrapondo-se à teoria de aptidões, aponta a importância das experiências vividas.

Tanto como Anísio Teixeira e as novaescolistas⁴⁷, também Paulo Freire apontou a importância da prática no ensino. Conforme Freire (2005a, p. 22), “ensino é também `produção do saber` não apenas `transferir conhecimento`. No ensino, continua Freire (2005a, p. 26) “se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível [...] se um objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser.”

Jean Piaget (1978) enfatizou a experiência concreta na aprendizagem da criança, sendo que essa deve corresponder às necessidades das crianças, incluindo as facilidades de seu meio.

⁴⁷ Anísio Teixeira, como também os outros escolanovistas, defendeu a descentralização através da municipalização. A municipalização foi a sua proposta nos anos 30 para que os municípios se tornassem responsáveis pelos primeiros quatro anos do ensino, ou seja, o chamado ensino primário. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 141)

Ao atuar sobre os objetos do mundo físico e ao interagir com o mundo social, a criança constrói os instrumentos cognitivos (categorias lógicas do entendimento). Melhor do que explicar a pluralidade de valores e formas de vida é exemplificá-los. A orientação à vida, a orientação no presente que a criança vive é mais do que apenas favorável. Conforme Piaget, essa orientação é fundamental na construção de categorias mentais, ou seja, no desenvolvimento cognitivo da criança. A combinação do abstrato com o concreto enriquece o processo de ensino.

Humberto R. Maturana, cuja Teoria de Autopoiese é o fundamento do nosso referencial teórico para este estudo, apontou no seu livro com Sima Nisis de Rezepka (2003) que a educação é a tarefa de formação de seres humanos para o presente, e nessa formação o próprio aprendiz é um co-produtor. Para que essa co-produção seja bem-sucedida, os autores (2003, p. 13-14) recomendam que a escola precisa

criar as condições que permitam que a criança amplie sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo que possa contribuir para a sua conversação e transformação de maneira responsável em coerência com a comunidade e o meio ambiente natural a que pertence.

A escola deve, continuam os autores (2003, p. 22), “tratar a temática que ensina, sempre de uma maneira comensurável com o momento presente de seus alunos”.

Todos os educadores, cujas posições foram aqui apenas brevemente resumidas, destacaram a importância da contextualização do ensino e o vínculo entre vida escolar e extra-escolar. A ideia da abertura da escola não necessariamente se restringe ao seu espaço físico. Ao invés de falar em uma escola aberta, talvez seja mais adequado falar em uma educação aberta. Boaventura, que comparou a educação tradicional com uma educação que é conceituada *aberta*, identificou algumas de suas características. A educação aberta, por exemplo, caracteriza-se pela flexibilidade em termos de tempo e espaço. O ensino se concentra nos interesses e demandas das crianças e não na figura do professor. Com material contextualizado e maneiras diferenciadas se trabalham inteligências múltiplas. Transferimos esse contraste no Diagrama, apresentado em seguida.

Contraste entre educação tradicional e educação aberta

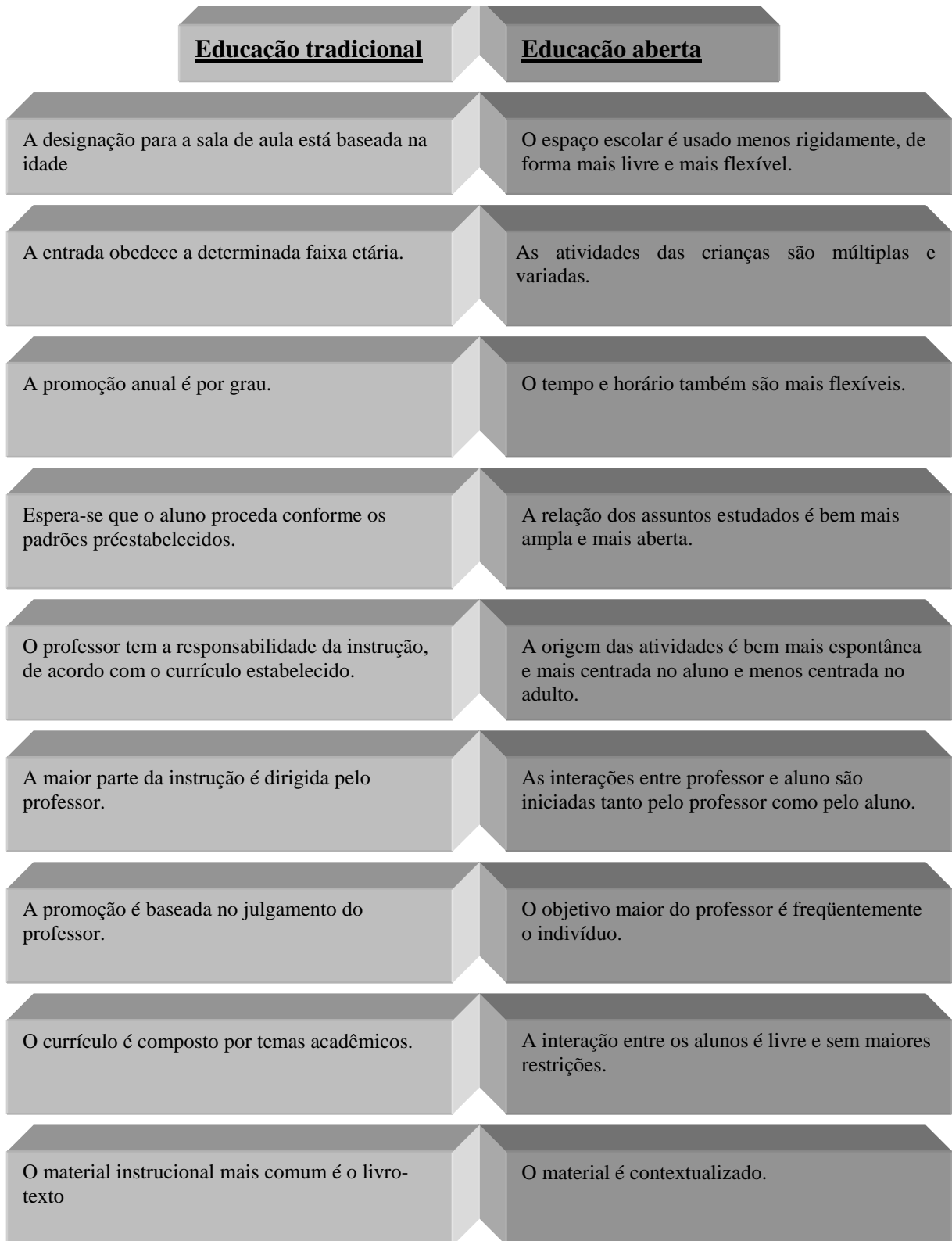


Diagrama 6 – Contraste entre educação tradicional e educação aberta.

Se aprendizagem se refere à ação de dominar e vencer a vida cotidiana, parece plausível pressupor que uma aprendizagem se realiza melhor em uma escola que é próxima da vida, em uma escola que se abriu para a vida, escola que interage com essa vida. A contextualização do ensino nos estimulou a refletir também sobre a educação `com-text-e-ação´.

3.4.2 Abrir a escola para um ensino da leitura orientada à vida

A educação, conforme as posições filosóficas até aqui apresentadas, sempre é, de certo modo, um ensino de leitura da vida. É o livro *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (2004), que aponta que ler não apenas se restringe a leitura de textos. O conceito da leitura não pode, de modo nenhum, ser apenas relacionado com a escrita, pois, aprende-se também a ler olhares, gestos, espaços e tempos. Essa leitura da vida, inclusive, é imprescindível para a leitura da escrita, porque “nossos sentidos, nossa psique, nossa razão, responderam a algo para o que já estariam potencialmente aptos e, só então, se tornaram disponíveis.” (MARTINS, 2004, p. 9) Paulo Freire, referindo-se ao “palavramundo” (FREIRE, 2005b, p. 12), disse que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.” (FREIRE, 2005b, p. 11) Ensinar a ler significa, de certa forma, ensinar a (re)ler com letras aquilo que já é conhecido. O ensino de leitura precisa reconhecer os pré-conhecimentos dos alunos.

Karl Bühler (1999) concebeu um modelo do signo lingüístico, o chamado modelo *Organon*, que abrange dois fenômenos do símbolo lingüístico, isto é, a *apperzeptive Ergänzung* (suplemento aperceptivo) e a *abstraktive Relevanz* (relevância abstrata). O leitor, lendo um signo como, por exemplo, *univrsidade*, é capaz de reconhecer a palavra, mesmo que falta a letra *e* no conjunto. O mesmo acontece se a palavra aparece com uma letra a mais, por exemplo, *univeersidade*. O cérebro é capaz de compensar informações que faltam e de cortar informações desnecessárias, mas essa sua capacidade depende da sua aprendizagem anterior. Apenas se pode exercer essa capacidade se a palavra *universidade* já foi aprendida antes.

O que vale para o signo lingüístico também vale para um conjunto de signos, isto é, o texto. Sem conexão entre texto e pré-conhecimento, ou seja, sem contexto não se compreende o texto. Sem contexto, é possível que se permaneça cego a um texto visual, “[...] ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens.” (MARTINS, 2004, p. 10) Ao ensinar a ler, precisa-se também incluir a leitura do contexto, ou seja, buscar a ajudar o aluno a compreender o seu mundo através da leitura e ajudar a compreender a leitura através do

mundo em que ele vive. Não é mais possível tratar leitura como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, como se deduz do behaviorismo de Skinner, mas sim como um “[...] processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).” (MARTINS, 2004, p. 31) A compreensão de um texto implica “[...] dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (MARTINS, 2004, p. 11) E a autora (2004, p. 12) continua afirmando que “não é apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo o sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida”.

A leitura e a compreensão se tornam, assim, processos altamente subjetivos, como também admite Kleinman (1989, p. 151), conceito que apóia o argumento a favor de um tratamento desigual para os (leitores) desiguais.

Cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é, por natureza, heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro.

E, mais adiante, a autora (1989, p. 152) esclarece que ensinar a ler

é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte a um significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência [...].

Conclui-se que o ensino da leitura não pode ser visto como um processo determinado e linear, mas sim como um processo probabilístico e não-linear. Muitas vezes os professores ignoram esse fato quando transferem as normas gramaticais e do léxico e informações ao aluno como se elas fossem explicações lineares. (KLEIMAN, 1989, p. 40) Conforme Vygotsky (1998), ensinar “as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas” não deve ser confundido com ensinar a linguagem escrita.

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, `exercício`) que não esteja relacionada com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregadas de sentido. (OLIVEIRA, 1998 *apud* BRITO, 2007, p. 3)

A contextualização e o reconhecimento dessa carga individual, esclarece Brito (2007, p.3), são imprescindíveis para que se possa considerar os diferentes níveis de inserção da criança no mundo das letras. Mas não só a carga do aluno, também a do próprio professor tem

um papel fundamental no processo do ensino da leitura. Os professores utilizam o livro como objeto de aula, e não como instrumento, partindo da idéia de que a mensagem se encontraria dentro do texto. Eles não percebem que a mensagem se encontra neles próprios que escolheram aquele texto e nos alunos que o lêem. (SILVA, 1991, p. 99) O texto apenas expressa o que eles próprios queriam transmitir para seus alunos. Torna-se óbvia a importância das próprias experiências do professor no que diz respeito à leitura. A maneira como a professora trabalha com um determinado texto, também fala sobre ela. Não raramente, como revelam estudos da linguagem,

[...] aprendemos a ler apesar dos professores; [...] para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam. (MARTINS, 2004, p. 12)

O aprendizado é fragmentado e constante ao mesmo tempo, mas somente se ele for confrontado com nosso mundo. Quanto mais se estimula a criação de ligações com convivências anteriores, mais rica se torna a leitura.

Entender uma obra, destaca Jouve (2002, p.13), não é só entender a estrutura e a relação do texto com o autor, mas também a relação mútua entre escritor e leitor. A análise do significado de um texto inclui o modo de lê-lo e o que nele se lê. A individualidade e a personalidade do aluno se expressam nos dois aspectos.⁴⁸ É inevitável que cada leitor faça a sua própria leitura. No entanto, não concordamos com a afirmação de Kerbrat-Orecchino (1980 *apud* JOUVE, 2002, p. 25) quando diz que todos os textos se tornam sinônimos já que é possível ler qualquer coisa por trás de qualquer texto.

Cada leitura é diferente, porque atende a demandas diferentes – a desejos diferentes. Por isso se torna uma falha o “[...] aprender por aprender, sem se colocar o *por que*, o *como*, o *para que*, impossibilitando de compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.” (MARTINS, 2004, p. 23) Torna-se obsoleto apontar que o ensino de leitura não pode partir do pressuposto de que o professor determina a única

⁴⁸ Queremos apenas mencionar mais dois aspectos da leitura, isto é, o aspecto físico e o aspecto social e cultural. Se a percepção é determinada pelos pré-conhecimentos daquela pessoa que percebe, o óbvio é que isso não se refere somente à questão ‘o que nós percebemos’, mas também à questão ‘como nós percebemos’. Cada leitor lê o seu texto, faz a sua interpretação, mas também o lê à sua maneira, na velocidade apropriada, no local escolhido, etc. A pesquisa criou categorias para descrever tipos/modelos de leitores, por exemplo, ‘o leitor lento’, ‘o leitor rápido’ ou ‘o leitor analisador’ e ‘o leitor construtor’ ou ‘o leitor modelo’. (KATO, 1985; ECO, 1986; JOUVE, 2002) Por outro lado, a linguagem é também consequência da interação que é determinada pelo contexto social e cultural. Ilustra-se isso durante a leitura do poema *Exorcismo* de Carlos Drummond de Andrade (2005), que faz todo sentido dentro do círculo dos cientistas lingüísticos, mas sentido nenhum fora desse círculo de especialistas. Precisa-se, conseqüentemente, tomar cuidado com a linguagem e com que diversidade metodológica se ensina a ler.

leitura e que ele seja o mediador. O significativo da leitura depende do aluno. O ensino da leitura que não inclui o aluno e o mundo do aluno nos engana, pois a leitura do aluno permanece uma leitura mecânica, como a técnica aplicada. “A leitura não se fará `por cima´ do aluno, [...]” (KLEIMAN, 1989, p. 42)

Os argumentos pedagógicos e as posições de especialistas no âmbito do ensino da leitura nos fazem acreditar que existe uma influência positiva entre aprendizagem do aluno, contextualização do ensino e a educação aberta. O educador, por um lado, precisa vincular o conteúdo com o contexto se não ele seria mais um

intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. (FREIRE, 2005a, p. 27)

Por outro lado, ele não pode abrir mão de sua aula, porque é ele, com base em seu conhecimento profissional, que cria vínculos didaticamente adequados para que o aluno possa aproveitá-los no aprendizado pela e para a vida.

Lerner (2002, p. 19-20) resumiu:

Se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante.

O desafio da escola, conforme Lerner (2002, p. 27), é balançar entre a rotina repetitiva e a moda, ou seja, refletir sobre a antiga maneira de operar, que se mantém com a justificativa de que sempre se trabalhou assim, e sobre a inovação que esteja talvez sendo implantada apenas por ser novidade, sem ser talvez claramente fundamentada.⁴⁹

3.5 OS DESAFIOS DO PROCESSO DA ABERTURA DA ESCOLA

O objetivo de articular melhor a escola com o seu meio social leva conseqüências para a gestão escolar, que precisa

superar as formas conservadoras de organização [...], adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão. (LIBÂNEO, 2004, p. 137)

⁴⁹ Em forma de literatura, a autora Esmé Codell (2005) ilustra esse balanço no seu livro *Uma professora fora de série*, que relata várias estratégias para estimular e estabelecer a motivação e vontade para a leitura. Entre outras, ela abre sua sala de aula para visitar bibliotecas e para convidar representantes da comunidade com a finalidade de ilustrar informações lidas anteriormente em um livro, ela cria um clube de leitura e uma oficina de contadores de histórias que organizam excursões para assistir contadores de histórias profissionais.

Pesquisas e análises que observam o envolvimento da comunidade e sua participação em questões da gestão escolar confirmam o efeito positivo da aproximação entre escola e comunidade – um dos argumentos políticos que conhecemos anteriormente (GENOVEZ, 2004, p. 201). Tais estudos também revelaram o efeito formativo da cidadania através da participação, como aponta a Teoria da Democracia Participativa. As mesmas pesquisas e análises que relatam os efeitos positivos, no entanto, apontam os problemas e desafios de implantação e consolidação de uma gestão escolar que inclui a comunidade.

3.5.1 Abrir a escola significa envolver percepções específicas e interesses diversos da comunidade

A análise qualitativa de Paro (2004) sobre a participação da comunidade⁵⁰ na gestão escolar investigou, mais detalhadamente, as condições desse processo em uma escola estadual no Município de São Paulo. Em sua análise, Paro agrupou os fatores relevantes para as condições da participação local, isto é, as condições de trabalho (materiais), as condições institucionais, os condicionantes político-sociais (os diversos interesses internos) e os condicionantes ideológicos da participação. Comentando cada um dos fatores, ele revela que: (a) as necessidades materiais podem ser percebidas ou usadas como justificativas de uma paralisação; (b) no que diz respeito à verticalização de gestão, "o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e da equipe escolar, como autoridade máxima" (PARO, 2004, p. 45); (c) a Associação de Pais e Mestres não cumpre satisfatoriamente a sua função; (d) há conflitos de interesses entre os membros da comunidade escolar e tais interesses, na maioria dos casos, são imediatos e apenas dirigidos à própria pessoa; e há uma percepção negativa do 'outro', ou seja, se atesta "uma maneira negativa como a comunidade é, em geral, vista pelos que aí [na escola pesquisada] atuam" (PARO, 2004, p. 47), o que se reflete em comportamento paternalista.

Paro também agrupou os condicionantes relevantes no tocante à disposição para a participação da comunidade local, isto é, as condições objetivas de vida, as condições culturais (visão da população sobre a participação) e as condições institucionais. A partir

⁵⁰ Vale ressaltar, nesse momento, que o conceito *comunidade* no âmbito escolar se refere ao conjunto de pais/responsáveis e famílias dos alunos que freqüentam a escola. Isso é comum no contexto escolar, como explica Paro (2004, p. 15) e como foi possível também confirmar com as quatro escolas do nosso estudo de caso, escolas em que os gestores, quando indagados, esclareceram também esse significado. Talvez seja, por isso, que muitas das pesquisas, analisando o envolvimento da comunidade, se referem à participação dos pais/responsáveis. Ainda que no nosso estudo de caso não tenhamos acentuado apenas a participação dos pais/responsáveis, reconhecemos a sua importância no contexto da gestão participativa em escolas de ensino fundamental. Em geral, nas escolas de primeira à quarta série, os interesses dos alunos são representados apenas pelos pais/responsáveis, porque não existem grêmios estudantis, embora, no entanto, no nosso entendimento, não haveria nenhum impedimento em implantá-los.

dessa perspectiva, ele ainda acrescenta os seguintes obstáculos para a participação: (f) falta de tempo e disposição depois de um dia de trabalho e, no caso especial dos pais/responsáveis, a inconveniência dos horários oferecidos para reuniões; (g) a permanente preocupação e a predominância de interesses imediatos por causa dessas condições objetivas de existência; (h) a tradição autoritária de instituições públicas, especialmente da escola; (i) o medo dos pais/responsáveis de que os filhos possam sofrer represálias; (j) o fato de que determinados compromissos são vinculados a determinadas pessoas e não a instituições/organizações; (k) a heterogeneidade de classes ou níveis socioeconômicos presentes em bairros e conseqüentemente a heterogeneidade de interesses; e (l) obstáculos como a simples falta de espaço e local.

Consideramos interessante o aspecto da "[...] tradição autoritária, que, ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, induz as pessoas a nem sequer imaginarem tal possibilidade." (PARO, 2004, p. 58) Pois, ao contrário da interpretação por parte dos representantes escolares, os pais/responsáveis, como mostrou o estudo de Gove (2005), se preocupam sim com a qualidade do ensino, porém, seu aparente comodismo deve-se à crença de que a sua participação não seria bem-vinda ou de nada adiantaria.

Outro estudo de caso, realizado por Genovez (2004) também no Estado de São Paulo, verificou que a participação da sociedade civil depende menos das condições objetivas do que da própria vontade dos atores escolares para realizar projetos participativos. Há certa resistência, dentro do próprio corpo docente, de integrar a participação da comunidade local na sua prática escolar, na elaboração do planejamento da escola e na definição da proposta pedagógica. Uma diretora das duas escolas que foram escolhidas⁵¹ para participar do estudo, admitiu, que ter conseguido a alta participação dos pais/responsáveis em reuniões e em projetos escolares apenas porque se dispunha a se expor à crítica. Por outro lado, o estudo revela como obstáculos principais, a falta de transparência no fluxo de informações e a falta de delegação do poder por parte da direção, a falta de tempo e remuneração adequada e,

⁵¹ Já no início da sua pesquisa, Genovez constatou as dificuldades por só encontrar escolas com avanços quando evidenciava a presença de uma gestão mais voltada para a participação da comunidade. Essa dificuldade foi constatada dentro do seguinte contexto: o Governo do Estado São Paulo fundou desde os anos noventa o Núcleo de Gestão Estratégica (NGE) para a busca de um modelo educacional de caráter cooperativo, redefinindo as funções e papéis do Estado e suas relações com a sociedade civil. O objetivo formulado nessa política era uma escola-padrão com participação de um Conselho de Escola, de uma Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil na gestão escolar. O estado apoiou diretamente a gestão participativa através de medidas tais como as unidades volantes para a manutenção dos prédios escolares, a contratação de escriturários e auxiliares de serviço, cursos de capacitação e reuniões para gestores escolares. Dez anos depois, a pesquisadora ainda está com dificuldade de encontrar escolas que implantam uma gestão que envolve a comunidade.

conforme o depoimento de uma mãe entrevistada, o tipo de comunicação entre escola e pais/responsáveis que se dá por meio de recados. (GENOVEZ, 2004, p. 200-205)⁵²

Dois pesquisadores britânicos, Cullingford e Morrison (1999), se motivaram para uma etnopesquisa sobre a participação dos pais/responsáveis justamente pelo paradoxo que, por um lado, responsabiliza os pais/responsáveis pelo fracasso escolar de seus filhos, mas, por outro lado, pretende transferir a eles mais e mais poderes sobre as decisões escolares. A pesquisa verificou que a comunidade escolar compreende que “school cannot work in isolation.” (CULLINGFORD; MORRISON, 1999, p. 256)

Os dirigentes das escolas que participaram da pesquisa de Cullingford e Morrison acolheram os pais/responsáveis como parceiros, mas apontaram o fator tempo como a condição mais importante para estabelecer um diálogo entre a escola e a família. Entretanto, consideraram que, mesmo quando os pais/responsáveis e escola estão dispostos a cooperar, a cooperação se revela difícil; especialmente quando aqueles pais/responsáveis de nível socioeconômico mais baixo acreditam que não deveriam se intrometer. Cullingford e Morrison (1999, p. 257) testemunham um fenômeno bem conhecido – tal como nós também ouvimos várias vezes em todas as quatro escolas do nosso estudo de caso – que “the small proportion of these willing to be involved is exacerbated by the fact that it is those parents who do come who are exactly those who do not need to”. Tal fato foi também confirmado no estudo de Schargel e Smink (2002, p. 54): “Nunca vejo os pais que preciso ver.”

Por que justamente aqueles pais/responsáveis que devem participar dos assuntos da escola são tão distantes? Os autores presumem que essa distância é fortemente ligada às trajetórias que esses pais/responsáveis passaram quando alunos na escola. Eles também supõem que os pais/responsáveis sejam tímidos e relutantes para se oporem ao profissionalismo da escola. Essa percepção dos pais/responsáveis, aqui relatado por Cullingford e Morrison, também foi verificada em uma pesquisa alemã (AURIN, 1998), em que os pais/responsáveis consideram a cooperação entre escola e família importante, porém, reclamaram que o seu envolvimento muitas vezes foi interpretado como intrometimento nos assuntos de professores – as próprias entrevistas com os professores confirmaram essa percepção – e confessaram que a crítica de sua parte pode levar a desvantagens para seus filhos.

⁵² Uma outra maneira, como chegamos a conhecer, poderia ser semelhante ao projeto espanhol, apresentado neste capítulo, que convidou os pais para uma atividade lúdica que abre tempo e espaço agradável para trocar idéias e conselhos, no que diz respeito ao processo do ensino.

Difícilmente se mudará essa postura dos pais/responsáveis se a escola continua – como ainda é comum em muitas escolas, inclusive como observamos em uma escola que participou de nosso estudo – a chamá-los apenas para ouvirem os problemas disciplinares dos seus filhos, como Genovez (2004, p. 200) constatou em sua pesquisa. Essa não-participação, ou melhor, esse desequilíbrio de grau da participação dentro do grupo de pais/responsáveis ainda hoje confirma o resultado de pesquisas empíricas de Verba e Nie (DRUWE, 1995, p. 301) realizadas desde o início dos 70. Os dois cientistas políticos⁵³ revelaram que a disposição de uma pessoa para participar depende do seu *status* socioeconômico. As pessoas com *status* socioeconômico mais alto se mostraram mais dispostas a participar efetivamente.

Um estudo realizado nas escolas baianas no ano 2005 confirma que os pais/responsáveis com nível socioeconômico mais baixo são menos críticos a respeito da escola e do corpo docente, em relação àqueles com nível socioeconômico mais alto. (GOVE, 2005, p. 124) Por isso, Gove conclui que ainda não há muitos motivos para acreditar que uma influência positiva da participação dos pais/responsáveis levaria a um melhor rendimento dos seus filhos. (GOVE, 2005, p. IV) A autora alerta que a suposição de que os pais/responsáveis são *optimizers*, ou seja, consumidores racionais e bem informados e que eles, no caso de receber o sinal adequado, procurarão a educação de melhor qualidade para seus filhos, é uma base fraca para a gestão participativa. (GOVE, 2005, p. 123)⁵⁴ Com isso, a autora, no entanto, não supõe que os pais/responsáveis não sejam interessados na carreira escolar dos seus filhos. Ela questiona se há uma influência positiva da participação dos pais/responsáveis no rendimento dos seus filhos.

Uma pesquisa da Bélgica sobre a participação dos pais/responsáveis em *local policy* alerta que a implantação de *participatory councils* (conselhos participativos) não assegura a representatividade democrática dos pais/responsáveis, uma vez que foi observada a concentração de pais/responsáveis com nível socioeconômico de classe média, ou seja, "only the group that were already well informed will receive more information." (VERHOEVEN; HEDDEGEM, 1999, p. 427) No início da década de 90, Verhoeven (1991 *apud* VERHOEVEN; HEDDEGEM, 1999, p. 415) tinha já confirmado que os pais/responsáveis são "insufficiently aware of their rights and obligations in the participatory bodies", o que

⁵³ Os dois cientistas norte-americanos realizaram suas pesquisas no âmbito da participação política em geral, mas, mesmo assim, os seus resultados nos parecem coerentes com as observações no campo da gestão escolar.

⁵⁴ O vocabulário utilizado na suposição por parte da política, que fala em consumidores de educação, revela a equiparação da escola com uma empresa cujo produtos: educação, ensino e aprendizagem, são "comprados" por pais/responsáveis. Há uma ampla discussão e um profundo questionamento se, é de supor-se que, a escola funcione com base numa lógica empresarial. Nós apenas lembramos nesse momento, da colocação de Fend que afirma que a eficácia da escola não depende apenas da qualidade da oferta de ensino, mas também dos seus co-produtores.

teria a ver com o fato de que os pais/responsáveis não passavam muito tempo na escola e que dificilmente sabiam diferenciar entre os interesses do próprio filho e os da escola como um todo. Além disso, os pais/responsáveis preferiam procurar o contato direto com o professor em lugar de fazê-lo através de um Conselho, considerando que os professores sabem melhor do que eles como resolver os problemas escolares. Em um resumo de doze estudos de caso, realizados por Verhoeven e Gheysen (1993 *apud* VERHOEVEN; HEDDEGEM, 1999), os autores concluíram que a maioria dos dirigentes escolares assume uma postura crítica com respeito à participação dos pais/responsáveis, argumentando a falta de competência e de interesse por parte destes. Comparados aos dirigentes, os professores pesquisados estão mais convencidos de que os pais/responsáveis poderiam ter uma influência positiva na *policy* da escola, ainda que tenham uma interferência nos métodos pedagógicos. Os pais/responsáveis, por outro lado, sentem-se criticados pelos outros representantes daqueles Conselhos.

Esses resultados motivaram uma nova pesquisa ampliada com a participação de cerca de 700 pais/responsáveis, cujo objetivo foi identificar a satisfação destes com aqueles conselhos participativos, o que deles esperavam e como avaliavam sua influência na política escolar, quem representava os pais/responsáveis nesses conselhos e o que eles sabiam sobre o regulamento dessas instâncias. Os resultados mostraram que o grau do envolvimento dos pais/responsáveis depende da qualidade da participação, ou seja, do tipo de direitos que eles possuem nesses conselhos.⁵⁵ Os representantes com poder decisório consideraram o grau da influência do Conselho maior e estiveram mais satisfeitos com os conselhos do que os outros pais/responsáveis. Os representantes dos pais/responsáveis mostraram-se dedicados nas suas tarefas, mas, em geral, não sabiam muito sobre o regulamento dos Conselhos, o que enfraqueceu sua posição em comparação aos outros membros. Ainda que a competência e o interesse dos representantes dos pais/responsáveis tivessem se concentrado, em geral, nos assuntos da organização da escola e da *educational policy* (conteúdo, programas da escola), uma grande parte desse segmento sentiu-se incompetente nos assuntos tratados pelos conselhos.

Assim, eles acabam por assumir tarefas apenas executivas. Verba e Nie (DRUWE, 1995, p. 301) chamam a atenção também para esse aspecto da participação. Os autores especificam que a disposição para a participação é ainda mais alta quando a pessoa é convencida de que a sua participação terá efeito.

⁵⁵ Nas escolas estaduais de Flanders, os pais têm poder decisório (*decision-making power*), enquanto que nas escolas municipais e *free schools* os pais apenas têm o direito de ser informados e de dar conselhos.

Com base nesse conhecimento teórico, preocupa o resultado de uma pesquisa, realizada nos anos de 1996 a 2003, que em escolas públicas baianas as formas de participação da comunidade local se restringem, na maioria dos casos, a atividades de prestação de serviços, como limpeza, pequenos reparos hidráulicos e elétricos ou a preparação e distribuição de merenda, bem como em atividades pedagógicas ligadas a oficinas de arte/artesanato e de meio ambiente/esportes. (CARVALHO; PINHEIRO, 2004, p. 11) Efetivamente, a escola não envolveu a comunidade na gestão escolar. Lembrando da colocação de Paro (2004, p. 58), acima citada, de que os pais/responsáveis “sequer imaginam tal possibilidade” é plausível acreditar que a falta de participação está relacionada, principalmente, com a postura da escola.

Cabe questionar a suposição governamental de que um envolvimento dos pais/responsáveis poderia exercer pressão diretamente sobre as escolas. Essa hipótese se torna obsoleta se, de fato, as escolas baianas consideram a participação dos pais/responsáveis como apoio/parceria e não como uma força de pressão no sentido de cliente-usuário, como mostra uma pesquisa recém-realizada. (DANTAS, 2005, p. 210) Concordamos com a autora que,

Por essa razão, o envolvimento dos pais na educação de seus filhos merece uma análise mais criteriosa quando da criação de novas políticas públicas que tentem se valer do cliente-usuário como um controle ou como fonte de pressão pela melhoria da qualidade. Essa análise poderá apontar, entre outras opções, para a necessidade de campanhas de sensibilização e conscientização mais direcionadas, que alertam esse segmento para a importância de sua participação. (DANTAS, 2005, p. 210)

As informações detalhadas das pesquisas qualitativas e o esclarecimento empírico-teórico sobre a disposição de participação, em geral de Verba e Nie, nos alerta que campanhas de sensibilização e conscientização dos pais/responsáveis não serão suficientes. Será preciso também que o próprio sistema político, bem como o gestor escolar, se sensibilize e reconheça as perspectivas e expectativas das pessoas envolvidas. Há medo de ser controlado e fiscalizado. Foram Cullington e Morrison (1999, p. 261) que relataram que ao invés de ver os pais/responsáveis como possíveis parceiros, a escola os vê como polícia moral.

However, the most important change is the invocation of parents as moral and educational policemen. They are given rights to make judgements on the school. This changes the relationship between them and teachers. Parents might not want this right but teachers realize that they have it. The more formally parents are involved, the less real impact they have. All the legislation about parental rights seems to have the opposite effect to the intended.

Por um lado, existe, então, um receio por parte dos professores, por outro lado, um conformismo e/ou o imobilismo geral no que diz respeito à cooperação, como identificou Genovez (2004, p. 208).

Aurin (1998), que realizou sua pesquisa em cinco escolas alemãs do segundo grau, investigou esse fenômeno a partir de uma perspectiva interna por meio de entrevistas qualitativas com professores/diretores, pais/responsáveis e alunos. Mais da metade dos professores alemães que participaram da pesquisa consideraram a cooperação entre colegas importante, especialmente aquela cooperação que se refere à realização das aulas. Porém, essa mesma proporção de professores pensa em cooperação apenas ligada à própria turma, e não numa perspectiva sistêmica, enquanto cooperação interna da escola como um todo. Um terço dos professores também não mostrou interesse em cooperar nas questões de gestão da escola. A pesquisa revela que uma cooperação informal nas escolas é muito mais freqüente do que uma cooperação organizada e sistematizada. É mais freqüente ocorrer uma cooperação espontânea entre dois professores, objetivando ajuda mútua na realização da aula, do que reuniões, encontros temáticos, ou um planejamento de longo prazo. Isso leva Aurin a recomendar uma melhor reflexão sobre a forma como a cooperação entre escola e comunidade pode se basear em planejamento e medidas organizatórias – condições indispensáveis para que haja uma transparente troca de experiências e a discussão para a resolução colaborativa de problemas e desafios pedagógicos. A cooperação informal não consegue dar suporte a esse objetivo. A justificativa de não haver tempo suficiente pode, alerta Aurin (1998, p. 126), ser apenas um mecanismo de autodefesa. No entanto, a desburocratização da escola produziria condições institucionais mais favoráveis para a ocorrência de cooperações formais.⁵⁶

Às vezes, os gestores escolares e professores ocultam atrás dessa postura de conformismo e imobilismo suas incapacidades, como mostra uma pesquisa realizada em 73 escolas checas de ensino fundamental. (POL; RABUSICOVÁ, 1999, p.116) A pesquisa verificou, tal como os estudos anteriormente comentados, que docentes e gestores apoiaram, em teoria, ter maior participação nas decisões sobre o andamento da escola. Ficou claro, porém, que os gestores raramente têm conhecimento e aptidão para encorajar os professores. Eles reclamam que os professores não são suficientemente independentes para assumirem adequadamente suas responsabilidades, e reclamam da falta de tempo e de recursos para uma

⁵⁶ A resistência por parte dos professores e, indiretamente, a burocracia que apóia esse comportamento, foi visto como o maior obstáculo na tentativa de implantar um modelo de gestão de qualidade. (MITTERLECHNER, 2002) Mittelrechner chegou a resumir a sua experiência considerando os seguintes obstáculos para mudar a gestão escolar: a distribuição desigual de participação entre professores, a baixa disposição dos docentes para realizar mudanças, nenhuma sanção negativa pela avaliação de resultados de desempenho que possa ameaçar a segurança do emprego, a garantia de salário independente do rendimento profissional, a escassez de possibilidades de premiar professores colaboradores, a crença entre professores de que eles podem determinar suas aulas independentemente do contexto onde está inserido e finalmente as limitações do gestor na falta de autonomia para selecionar sua própria equipe de professores.

gestão participativa. A pesquisa mostrou também que entre os gestores, ainda não há clareza sobre suas expectativas quanto à forma adequada de participação por parte dos professores. Eles se queixam, entretanto, que os professores, apenas esporadicamente e sem grande entusiasmo, se interessam em participar. Os professores, ao contrário do que dizem, não mostram, na prática, interesse ou esforço e se limitam apenas ao seu trabalho independente em sala de aula. Há uma discrepância entre retórica e práxis tanto entre gestores como também entre docentes. A pesquisa aponta a demanda de apoio externo para o desenvolvimento autônomo da escola. E a estrutura hierárquica amplia, consideravelmente, a falta de organização do apoio externo que pode estimular um sistema eficaz de responsabilidade compartilhada entre gestor e professores.

Os obstáculos, problemas e desafios, no que diz respeito a um maior envolvimento de terceiros, servem como alerta. Não parece tarefa fácil assegurar tanto os interesses como também as disposições desiguais das pessoas. Exige-se também um repensar sobre o futuro papel do Estado. Uma gestão que envolve representantes do meio social exige certo grau de autonomia. Isso não implica, necessariamente, um distanciamento do Estado, mas implica uma nova função desse, isto é, o ativador de produção de serviços.

3.5.2 Abrir a escola leva a resignificação do papel do Estado

A reflexão sobre um novo papel do Estado e sobre um modelo de gestão redesenhado é oportuno nesse momento, porque ainda não se discutiu a legitimidade da sociedade civil para assumir certos poderes que tradicionalmente são poderes de órgãos públicos. Além disso, as resistências das pessoas em face das mudanças na escola podem ser interpretadas, de certo modo, como uma autogestão no sentido negativo. A autogestão é não apenas a participação no poder, mas o uso de poder (MOTTA, 1987 *apud* GADOTTI, 2004, p. 17) e, obviamente, os professores têm o poder de não fazer.

Como é definida e como se legitima a representatividade dos membros civis em setores públicos? Referimo-nos, aqui, à pergunta de Heringer (2002, p. 80): “Quem é a comunidade afinal?” Essa questão é indispensável porque um desequilíbrio na distribuição entre os representantes civis atuando na escola pública provocaria, conseqüentemente, um desequilíbrio nos interesses sociais. Que esse risco, de fato, existe, já esclarecemos com a referência teórica a Verba e Nie e aos estudos qualitativos sobre a prática da gestão escolar.

Falou-se muito em participação de pais/responsáveis; no entanto, é preciso repensar também a atuação de representantes da sociedade civil nas escolas que se apresentam como interlocutores sem vínculo familiar e sem representatividade dos alunos da escola. Como as

organizações não-governamentais, por exemplo, são legitimadas para atuar e assumir funções dentro de uma escola? Quem as legitima e, mais importante ainda, quem as controla?

Por um lado, há uma legalização burocrática de organizações não-governamentais, mas não uma legitimação democrática da sua atuação, principalmente no âmbito do setor público.⁵⁷ Por outro lado, é preciso admitir que a atuação de representantes dessas entidades da sociedade civil organizada completa serviços dos representantes públicos.

Transformar a responsabilidade política em responsabilidade social significa, porém, ignorar um princípio fundamental da democracia: a igualdade de oportunidades. Ainda que organizações não-governamentais, associações e fundações assumam uma responsabilidade social, o seu interesse não deixa ser um interesse que se restringe a grupos quantitativamente limitados. Observa-se certo paradoxo: a organização não-governamental com o declarado objetivo de inclusão social contribui – indiretamente – na exclusão daqueles que não podem desfrutar do seu serviço. Uma organização não-governamental nunca conseguirá oferecer um serviço para todos. Por isso, o combate à exclusão social precisa permanecer como tarefa do setor público.

O funcionamento do Estado está em questão. Como se justifica que recursos financeiros do setor privado estejam sendo investidos em um dado projeto social e não em outro? Quem decide a importância desse projeto: os patrocinadores e financiadores? O setor privado, ou seja, os donos e/ou acionistas de empresas decidem qual projeto existe e qual não? Eles decidem assim também indiretamente quem pode ou não desfrutar do atendimento social? Ter ou não ter acesso ao serviço de uma organização não-governamental é simplesmente uma questão de sorte? Quem garante a transparência e o fluxo de informações do trabalho do Terceiro Setor?

A coordenadora de uma organização não-governamental, Ana Penido, admitiu, durante a mesa-redonda do Evento Intencionalidade e Envolvimento com os gestores, organizado pelo Instituto de Responsabilidade e Investimento Social (IRIS) no dia 21 de agosto de 2007⁵⁸, que há uma situação confusa no Terceiro Setor: “Existe uma desorientação nas empresas que querem investir no setor social, mas não sabem como. Todo ano muda o

⁵⁷ Vale ressaltar a diferenciação entre legalidade e legitimidade. As organizações não-governamentais são instituições legais através dos processos de reconhecimentos pelos cartórios. A legitimidade, porém, abrange a questão: quem deu o mandado de atuar de tal e tal forma? Exemplificamos essa questão com os partidos. Constituir um partido é o ato de legalizar uma organização. A existência do partido, porém, não significa que ele está sendo eleito pelo povo. O mesmo vale para os representantes do Terceiro Setor. É preciso refletir sobre a legitimidade de órgãos do Terceiro Setor, principalmente quando se busca sua participação em áreas tradicionalmente públicas.

⁵⁸ Fomos convidados a participar desse evento do Projeto Ascender do Instituto Íris, sendo que ele é um parceiro de uma das escolas do nosso estudo de caso.

foco, e os projetos iniciados ficam sem verbas para ter continuidade.” Outra tendência observada por Penido é que as empresas optaram pela implantação de projetos próprios e apenas contratam organizações não governamentais para sua execução. Assim, essa organização se torna uma simples prestadora de serviço.

Como enfrentar o dilema de que a qualidade do ensino aparentemente não melhorou apenas com o Estado, mas também não resolverá sem o Estado? Num primeiro momento é preciso encontrar um mecanismo de controle da qualidade do serviço na atuação de organizações não-governamentais e outros representantes da sociedade civil, como enfatizou di Pierro (*online*, 2001). É necessário também optar por um novo modelo de Estado e, conseqüentemente, um novo modelo de gestão.

O que está sendo interpretado como abandono por parte do Estado está sendo discutido como novo modelo do Estado dentro da abordagem de *New Public Management* (Nova Governança Pública)⁵⁹ Esse modelo exige uma condução, uma coordenação, e a construção de uma confiança mútua para poder estabelecer uma nova visão gerencial, isto é, a gestão cooperativa. (KISSLER; HEIDEMANN, 2004)

O Estado tradicional se transforma

- de um Estado **de serviço**, produtor do bem público, para um Estado que serve de garantia à produção do bem público;
- de um Estado **ativo**, provedor solitário do bem público, para um Estado **ativador**, que aciona e coordena outros atores a produzir para ele;
- de um Estado **dirigente** ou **gestor** para um Estado **cooperativo**, que produz o bem público em conjunto com outros atores [grifos dos autores]. (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 4-5)

Esse modelo trata de uma nova resposta à pergunta da governabilidade de sociedade complexa e funcionalmente diferenciada, mas também a questão do financiamento do Estado e da legitimidade da ação estatal. (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 2-3) Ele parte do mesmo pressuposto da política de municipalização brasileira, isto é, a suposição de que “os atores legais e regionais desenvolvem ação conjunta movidos pela expectativa de que conseguem avaliar melhor os problemas de sua região do que os atores nacionais ou supra-estaduais.” (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 3) A visão de uma gestão hierárquica está sendo substituída pela gestão cooperativa. “A cooperação engloba tanto o trabalho conjunto de atores públicos, comunitários e privados, como também novas formas de transferência de

⁵⁹ Os elementos básicos do *New Public Management* são: (a) orientação no cliente/cidadão (modelo: *total quality management*), (b) foco na eficiência (modelo: *lean production*), (c) gestão de *input-output*, (d) divisão entre decisões estratégicas de órgãos políticos e competências operacionais de instituições administrativas e entrelaçamento de planejamento, implantação e execução, (e) divisão entre financiador, comprador, produtor e cliente, (6) estruturas empresarias da administração (f) orçamento global e (g) competição. Esse modelo considera importante a construção de um processo permanente e transparente de aprendizagem entre os participantes. (MEYER, 1998)

serviços para grupos privados e comunitários.” (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 4) Em outras palavras, a ação gerencial torna uma gestão em rede de *stakeholders*, isto é, prefeitura, administração, associações, clubes, empresas, cidadãos. De certo modo, cria-se um modelo de Estado fundamentado em três colunas, como mostra o Diagrama abaixo.

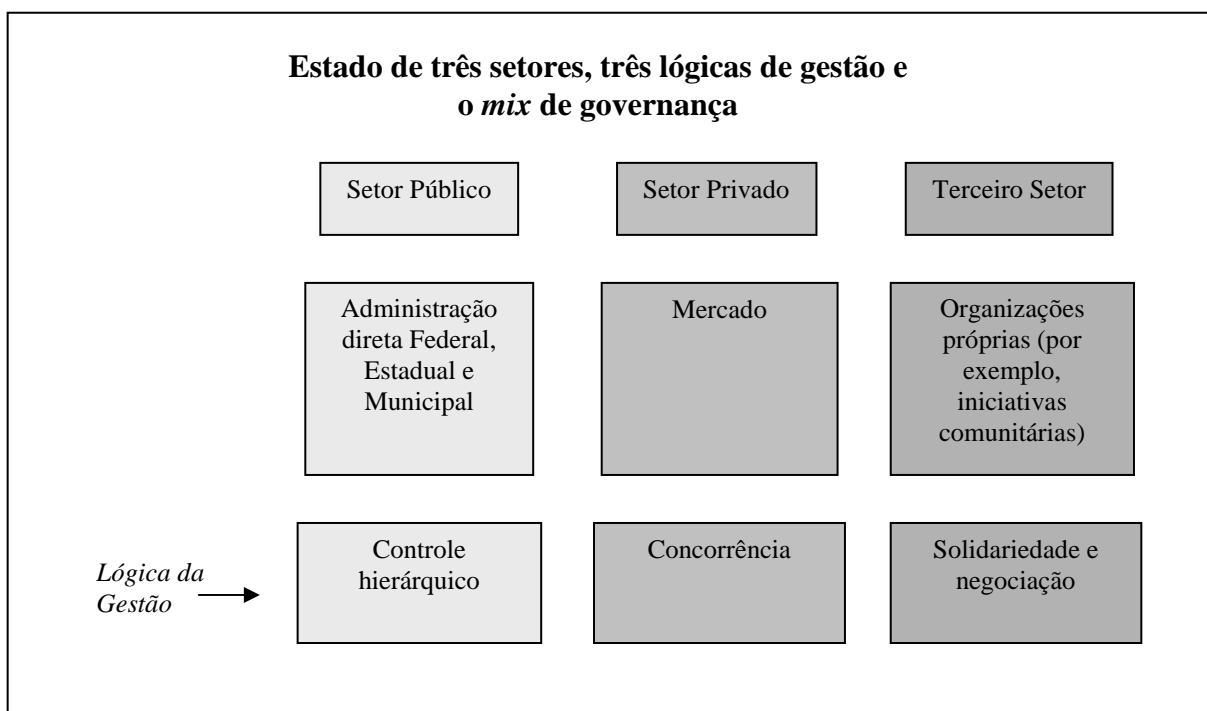


Diagrama 7 – Estado de três setores, três lógicas de gestão e o mix de governança

Conceitos comuns dentro desse modelo de Estado são a privatização, terceirização e parcerias público-privadas, mas também se torna palavra-chave a autogestão baseada em negociação, comunicação e confiança, ao lado de formas tradicionais do poder econômico.

Nas ciências políticas, modelos hierárquicos se revelaram não aplicáveis para explicar ou prever o sucesso do que se chama *governar* e *gerir*. Sobre *governar* compreendemos, aqui, o processo geral de execução do poder político. *Gerir*, conforme Mayntz (1987, p. 92), se limita a uma parte desse processo do governar. Ele se refere à realização técnico-temática da política do governo. Comparando com a construção de uma casa, imaginamos o governo como arquiteto, que decide sobre o projeto que será implantado; o gestor como engenheiro e o responsável pela execução da implantação. Isso, no entanto, não implica que a política decide e a gestão apenas executa. Tratam-se de decisões distintas, como aponta Luhmann (1971) que diferencia o sistema político que formula as premissas de decisões, da gestão que toma as decisões concretas.

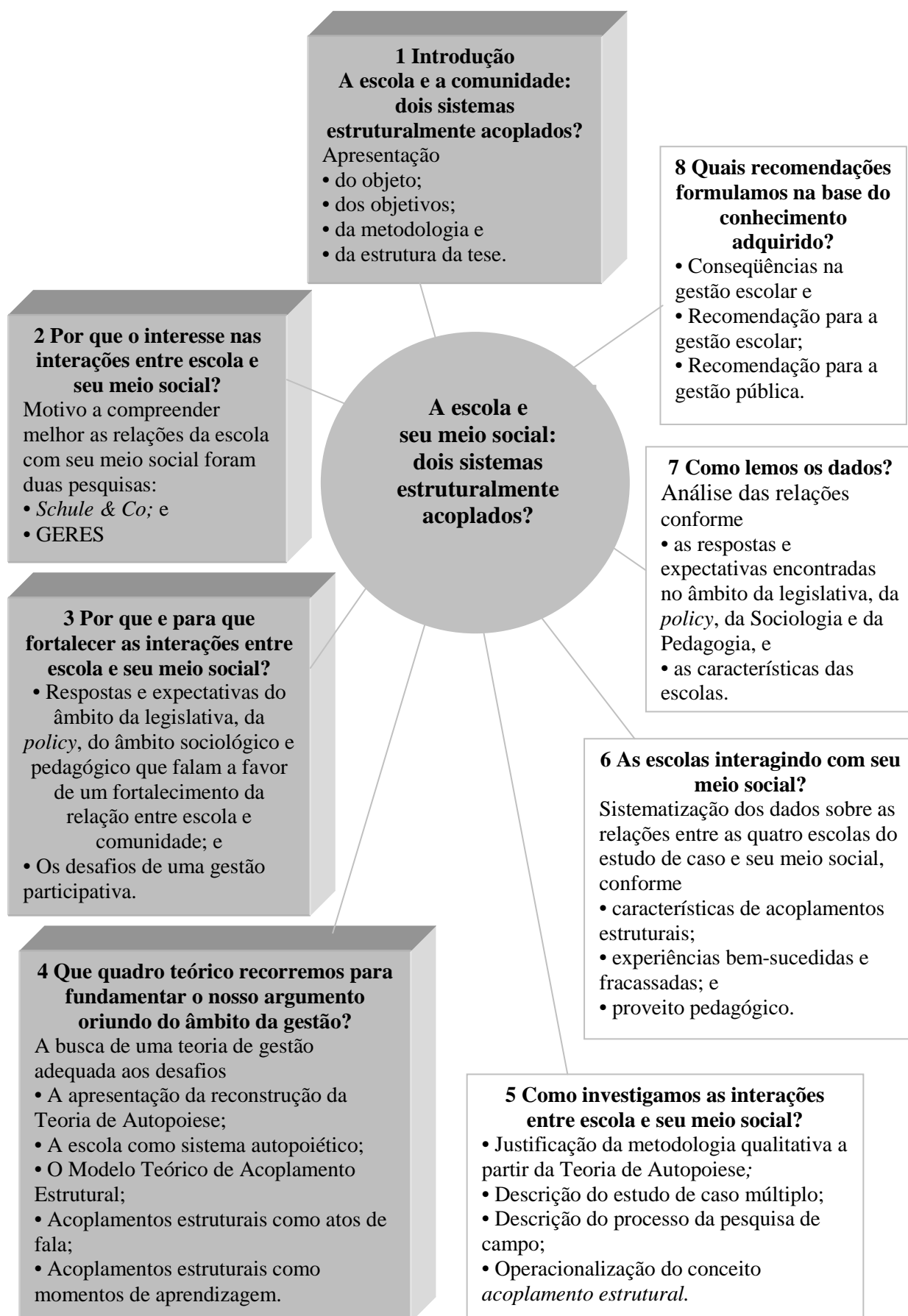
Por isso, é preciso estabelecer distinções entre declarações legais e vontades políticas e a gestão da realização dos seus objetivos. Conhecemos normas e leis, ambições políticas, análises sociológicas, os conceitos de uma educação aberta e projetos empíricos, mas também conhecemos os obstáculos e desafios e até a necessidade de uma nova função do Estado que essa nova tendência implica. Essas tendências exigem, a nosso ver, também uma nova visão na gestão, tanto na gestão escolar como também na gestão da política pública em geral. No próximo capítulo, apresentaremos uma visão teórica que nos fornece um argumento para explicar por que esse caminho, mesmo sendo difícil, é aquele que nos promete o maior sucesso.

RESUMO DO TERCEIRO CAPÍTULO

A relação entre escola e seu meio social abrange, pelo menos, quatro âmbitos: o da legislação, o da *policy* educacional, o do âmbito da sociologia e o da educação/ pedagogia. Encontram-se, em todos esses âmbitos, argumentos e expectativas vinculados a medidas de um fortalecimento da relação entre escola e meio, tais como:

- A maior mobilização da sociedade no desenvolvimento da educação e a educação para a cidadania e inclusão social;
- A preservação e valorização de patrimônio público e o desenvolvimento econômico e cultural da região;
- A redução da violência física na escola e na comunidade;
- A proximidade entre o agente que toma decisões e o cidadão, como também a transparência e democratização da gestão escolar;
- O aumento da sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade e o desenvolvimento institucional da escola;
- A troca de experiência, o *Know-how-transfer*, a capacitação através de um *on-the-job support* e *workplaced-based learning* e a implantação de inovações;
- A avaliação mútua em rede;
- O desenvolvimento integral das crianças, trabalhando capacidades sociais e habilidades diversas e não apenas competências cognitivas e a diversidade do ensino, garantindo o aspecto da personalidade da criança no processo educacional, como também a integração da educação formal com educação não-formal na modalidade de um ensino integral e/ou um atendimento sistemático da criança por equipes multiprofissionais;
- A coerência entre educação familiar e educação escolar;
- O aumento da auto-estima dos alunos e no uso da pedagogia lúdica;
- O atendimento que reconhece a complexidade dos fatores que influenciam o processo do ensino e da aprendizagem e a garantia de igualdade na oportunidade de aprender;
- A contextualização do conteúdo e a integração de aprendizagem teórica vinculada à prática;
- A concentração na demanda da criança e em seu conhecimento prévio através de uma leitura da vida que antecede a leitura da letra.

A implantação de estratégias que objetivam um maior envolvimento da comunidade externa, porém, revela obstáculos e dificuldades como, entre outros, a resistência aos funcionários públicos, a falta de transparência na comunicação e definição de objetivos e expectativas, a falta de recursos (humanos e materiais) nas escolas. Um Estado que pretende compartilhar a sua responsabilidade pelo ensino público com a sociedade precisa redefinir seu papel. Ao invés de produzir o produto *ensino* ele deve se tornar um ativador da construção concreta desse produto.



4 QUE QUADRO TEÓRICO RECORREMOS PARA FUNDAMENTAR O NOSSO ARGUMENTO NO ÂMBITO DA GESTÃO?

As ambições da legislativa, da executiva e da própria sociedade civil mostram claramente o objetivo de abrir a escola para a comunidade. Domina a impressão de que “a escola se constitui como um mundo cercado por muros altos, grades, segurança ostensiva, portões fechados, uma fortaleza, um ‘corpo estranho’ na comunidade.” (CARVALHO; PINHEIRO, 2004, p. 11) Pretende-se abri-la para que ela tenha uma maior sensibilidade no que diz respeito às influências e aos sinais da sociedade, mas os desafios em relação à participação da comunidade na gestão escolar são amplos. Não se questiona, nesse contexto, se a escola, por sua natureza, pode ser um sistema aberto. A questão é: a escola é um sistema fechado que tem que se abrir para seu meio? A escola é um sistema aberto que se desligou do meio e precisa ser re-conectado? Aberto, fechado, nesses contextos, refere-se à característica da interação entre escola e seu meio ou não. Ainda mais no âmbito educacional é comum supor que a escola é um sistema aberto, porque bem se conhece o modelo do Estímulo – Resposta do behaviorismo que, inclusive, se estabeleceu também na teoria de aprendizagem por pesquisadores, como Skinner, por exemplo.

Se nos recorremos, no entanto, ao Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural – um construto teórico ainda pouco conhecido – perguntando se a escola é um sistema aberto, a resposta é: a escola é e será sempre um sistema operacionalmente fechado.

Esse é o pressuposto da Teoria de Autopoiese e do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural que se baseia nos axiomas da Teoria de Autopoiese. Parece contradizer a qualquer senso comum, mais ainda depois que vimos tantos programas que prometem ser bem-sucedidos na abertura da escola. Apesar do aparente absurdo, convidamos que aceitem por um momento, pelo menos no decorrer desta Tese, esse pressuposto como verdadeiro. O que acontece se se pressupõe que a escola não é um sistema aberto que se fechou, mas sim, um sistema operacionalmente fechado por natureza? Quais as conseqüências do pressuposto de que ela não pode ser outra coisa que um sistema operacionalmente fechado? Esperamos ilustrar como muitos aspectos da gestão escolar se esclarecem com esse pressuposto e como essa teoria se entrelaça com mais duas abordagens teóricas, isto é, a concepção da gramática da escola e a concepção da escola aprendiz.

4.1 A TEORIA DE AUTOPOIESE

É feito o convite para que se considere a escola como um sistema autopoietico. A Teoria da Autopoiese postula nos seus axiomas que sistemas autopoieticos são operacionalmente fechados e estruturalmente determinados. Ao esclarecimento desse postulado apresentamos, nesta seção, uma reconstrução da Teoria de Autopoiese de Maturana e Varela (2004), baseada principalmente no livro *A árvore de conhecimento*.

O conceito *autopoiese* foi expandido à teoria sociológica por Niklas Luhmann (1990), na sua abordagem sistêmica. Tratando sistemas sociais na abordagem da autopoiese, Luhmann alcançou certo grau de popularidade em áreas do direito e economia, como mostram, por exemplo, o livro de Willis Guerra (1997) e o artigo de Luiz Faria (*online*, 2002). O nosso interesse pela Teoria de Autopoiese, no entanto, partiu do âmbito das ciências políticas e da gestão. Por isso, trabalhamos com três fontes secundárias desse âmbito, a saber, a reconstrução feita por Ulrich Druwe (1995), a discussão de Burth e Görtlitz (1998) e a discussão de Gareth Morgan (1996).⁶⁰

Nos anos 70, Maturana e Varela realizaram pesquisas empíricas na área de neurobiologia concentradas na percepção visual. Eles mostraram que as percepções sensoriais não são representações do meio, mas sim atividades do sistema nervoso. O sistema nervoso opera de forma circular. Os seus elementos constituem as suas relações e, ao mesmo tempo, as relações constituem os seus elementos.

Essa sua observação empírica levou Maturana e Varela à conclusão de que é necessário distinguir entre uma descrição externa de sistemas vivos a partir da visão de um observador e uma descrição interna do próprio sistema, pois essas duas descrições não são necessariamente idênticas. Em seguida, os dois cientistas interpretam o organismo de qualquer sistema vivo analogamente à matriz do seu sistema nervoso. Isso implica que eles postulam que qualquer organismo também é organizado de forma circular. Em outras palavras, os autores equipararam cognição com vida. Eles não compreendem o conceito *cognição* no sentido comum, isto é, como percepção, pensamento ou consciência. Para Maturana e Varela, a vida é sinônimo do processo da cognição. Todos os sistemas vivos são sistemas cognitivos.⁶¹

⁶⁰ Na tradução do livro de Morgan, a teoria de Maturana e Varela é chamada Autopoiesis, mas na tradução do livro *A árvore de conhecimento* de Maturana e Varela utiliza-se o termo Autopoiese. Por isso, optamos pela tradução da obra dos autores chilenos.

⁶¹ É possível, nesse contexto, a identificação de outro delito científico: a Teoria de Autopoiese mantém três dimensões: a autopoiese como teoria universal de vida, a autopoiese como teoria de cognição e, finalmente, a autopoiese como epistemologia. Fala-se em delito científico no sentido estrito, pois, conforme o conceito

Todos os sistemas cognitivos são sistemas organizados de forma circular e são, por isso, chamados pelos autores de sistemas autopoieticos. *Autopoiese* significa, conforme sua origem grega, criar/produzir a si mesmo. Maturana e Varela (2004, p. 52) propõem que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem, de modo contínuo, a si próprios”. O axioma central da Teoria da Autopoiese é:

(1) Todos os sistemas vivos/cognitivos têm uma organização idêntica: a organização autopoietica.

Esse aspecto será especificado no decorrer da obra. Na reconstrução podem-se resumir essas especificações em três axiomas estabelecidos.

(2) O sistema autopoietico se compõe de elementos e relações entre esses elementos.

Essa idéia da autocriação, Edgar Morin descreve como princípio de recursão organizacional, sustentando que “o fenômeno complexo é simultaneamente produto e produtor de sua existência.” (MORIN, 1990 *apud* BARBIER, 2004, p. 91)

(3) Existem três tipos de relações. A relação da constituição produz a extensão espacial do sistema. A relação da especificidade determina a identidade do sistema. A relação de ordem controla o processo autopoietico.

(4) A organização autopoietica é caracterizada pelo fato de que os elementos criam as relações e as relações criam os elementos. Em outras palavras, sistemas autopoieticos são sistemas operacionalmente fechados.

A característica central de sistemas autopoieticos, isto é, a “clausura operacional” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 183) foi descrita por Willis (1997, p. 3) como “autonomia do sistema”. Um sistema é autopoietico, se

Há a (re)produção dos elementos de que se compõe o sistema e que geram sua organização, pela relação reiterativa (‘recursiva’) entre eles. Esse sistema é autônomo porque o que nele se passa não é determinado por nenhum componente do meio, mas sim por sua própria organização, isto é, pelo relacionamento entre seus elementos. (WILLIS, 1997, p. 3)

Esse quarto axioma merece especialmente nossa atenção. O fato de que o sistema esteja visto como operacionalmente fechado, refere-se à lógica do seu funcionamento. Conforme do senso comum, o conceito *aberto* é sempre associado aos sistemas que estão em interação com seu meio social e o conceito *fechado* aos sistemas isolados. Vimos agora que

empírico-analítico da ciência, uma teoria não pode, ao mesmo tempo, conter sua própria meta-teoria. As Ciências Sociais aproveitam, por isso, apenas os dois primeiros componentes desse construto teórico: a teoria universal da vida e a teoria da cognição. Esse aspecto, inclusive, Luhmann (1990) não reconheceu e acaba cometendo o mesmo delito. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 205)

na Teoria de Autopoiese o conceito está sendo usado de maneira diferente: *operacionalmente fechado* não se refere ao fato se o sistema age ou reage com o seu meio.

O quinto axioma esclarece:

(5) Sistemas autopoieticos se realizam apenas em uma base autopoietica e/ou medial. A existência de um sistema autopoietico exige a existência de um meio.

Os sistemas autopoieticos são autônomos porque se autoproduzem, mas isso não significa que eles sejam independentes e auto-sustentáveis.

“Com isso, optamos por distinguir duas estruturas que serão consideradas operacionalmente independentes entre si- o ser vivo e o meio – e entre as quais ocorre congruência estrutural necessária (caso contrário, a unidade desaparece). (MATURANA; VARELA, 2004, p. 108)

Aproximamo-nos do nosso maior interesse a respeito da Teoria de Autopoiese, que é a ligação entre o sistema autopoietico e o seu meio. Esta ligação que se realiza através de interação entre sistema autopoietico e meio podem formar, conforme Maturana e Varela, relações mútuas. Talvez o termo biológico *co-evolução* ajude a ilustrar tais relações. Essas relações entre, pelo menos, dois sistemas autopoieticos podem se tornar acoplamentos, ou seja,

duas (ou mais) unidades autopoieticas podem estar acopladas [...] quando suas interações adquirem um caráter *recorrente* [grifo dos autores] ou muito estável. [...] O resultado será uma história de mudanças estruturais mútuas e concordantes, até que a unidade e o meio se desintegram: haverá acoplamento estrutural. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 87)

O sexto e o sétimo axioma são:

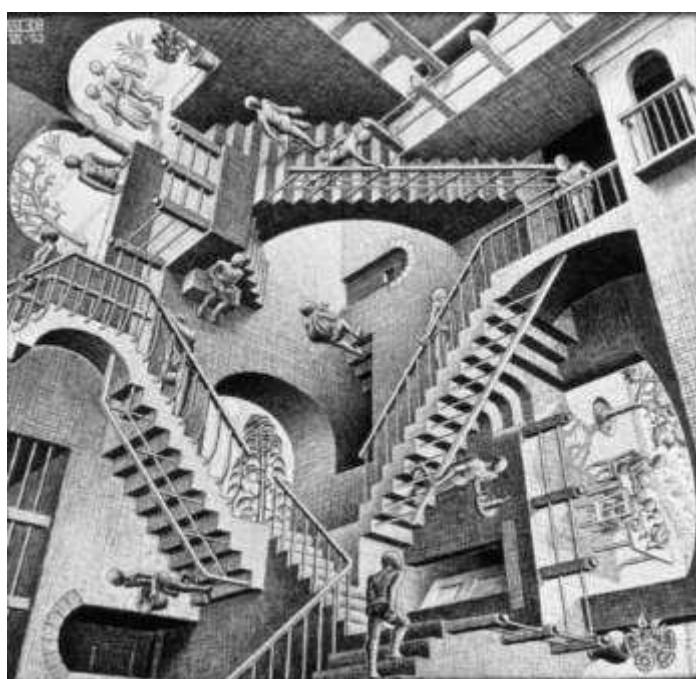
(6) Entre meio e sistema autopoietico acontecem acoplamentos estruturais.

(7) Os acoplamentos estruturais encadeiam mudanças no estado do sistema.

Esses axiomas parecem contradizer o termo da clausura, que Willis (1997, p. 3) utilizou para caracterizar os sistemas autopoieticos. No entanto, o fato de que o sistema é operacionalmente fechado apenas se refere à maneira como ele opera. Em outras palavras, a clausura do sistema autopoietico não significa que ele não esteja em contato e em interação com seu meio e também não implica que não haverá influência entre os dois.

Essa autonomia do sistema tem por condição sua clausura, quer dizer, a circunstância de o sistema ser `fechado`, do ponto de vista de sua organização, não havendo `entradas` (*inputs*) e `saídas` (*outputs*) para o meio ambiente, pois os elementos interagem no e através do meio, que é `como o agente que conecta as extremidades do sistema (como se fosse uma gigantesca sinapse) e o mantém fechado, autopoietico`. (VAZ, 1987 *apud* Willis, 1997, p. 3)

O sistema cognitivo não é um sistema fechado, no sentido de isolado, mas é um sistema operacionalmente fechado, ou seja, tudo que vem de fora se torna algo interno. Edgar Morin (1990 *apud* BARBIER, 2004, p.91) fala do princípio hologramático: “O todo enquanto todo, do qual fazemos parte, está presente em nosso espírito. A visão complexa afirma que o todo está no interior da parte que está no interior do todo”. Nesse sentido, o sistema autopoietico não percebe algo de fora como *input*, mas sim, como algo de si próprio. A obra do artista holandês M.C. Escher⁶², à qual os autores Maturana e Varela (2004, p. 29) se referem em seu livro, ilustra o rompimento com a diferenciação entre interior e exterior.



Fonte: ESCHER, *online*, 1953.

Ilustração 1 - *Relativity* de MC Escher.

Qualquer ponto de perspectiva é ambíguo. Pode-se tentar fixar um ponto de vista, mas o observador não se pode iludir de que essa sua própria visão seja compartilhável pela pessoa que anda dentro do quadro. Essa pessoa não percebe as outras perspectivas, porque não é capaz de se desfazer do seu próprio ponto de vista. A reflexão sobre o meio social é inseparavelmente ligada a auto-reflexão, como mostra a obra do mesmo artista, impressa a seguir.

⁶² Aproveitamos esse momento para indicar a ‘tradução’ dessa obra por Lipson e Shiu (*online*, 2007) para uma obra feita com material didático LEGO, apenas para apontar um possível trabalho lúdico e pedagógico com base de filosofia e teorias.



Fonte: ESCHER, *online*, 1935.

Ilustração 2 - *Hand with Reflecting Sphere* de M C Escher

O sistema cognitivo não consegue ver o meio social de um ponto de vista fora de si. Quando Maturana e Varela falam em sistemas operacionalmente fechados, eles se referem a essa auto-referência do sistema. O cérebro não processa informações de um ambiente e não representa o ambiente em sua memória.

Caso se pense sobre isto, a idéia de que o cérebro pode fazer representações do seu ambiente pressupõe alguns pontos de referência externos, a partir dos quais é possível julgar o grau de correspondência entre a representação e a realidade. Isto implicitamente presume que o cérebro deve ter uma capacidade de ver e de compreender o seu mundo a partir de um ponto de referência fora de si mesmo. Claramente, isto não pode ser dessa maneira, e, assim, a idéia de que o cérebro possa representar a realidade acha-se aberta a sérios questionamentos. (MORGAN, 1996, p. 244)

O cérebro “cria imagens da realidade como expressões ou descrições da sua própria organização e interage com estas imagens, modificando-as à luz das experiências reais” (MORGAN, 1996, p. 244). Isso nos lembra a Teoria de Interação simbólica de George Herbert Mead. O indivíduo cria seu mapa através das interações que ele está tendo com seu meio social, ou seja, não existe uma realidade objetiva representada na mente dele, mas sim uma matriz socialmente construída.

Chegamos a mais um axioma significativo para nosso estudo, que esclarece como aquelas relações complementares entre sistema autopoiético e seu meio se realizam. O sistema

autopoiético “[...] classifica e vê a cada instante suas contínuas interações com o meio segundo a sua estrutura. Esta, por sua vez, está em constante mudança devido à sua dinâmica interna.” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 86) Em outras palavras,

(8) As mudanças no estado de sistemas autopoiéticos são determinadas pela estrutura do sistema.

Maturana e Varela (2004) ilustram essa determinação pela estrutura com um experimento da visão do ser humano. Repetimos esse exercício aqui. Para preparar esse experimento é preciso desenhar em um papel uma cruz no lado esquerdo e um ponto no lado direito.

Cubra seu olho esquerdo e olhe fixamente para a cruz desenhada [...], mantendo-a a uma distância de cerca de quarenta centímetros. Você observará então que o ponto negro da figura, de tamanho nada desprezível, desaparece de repente! (MATURANA; VARELA, 2004, p. 24)

O olho não vê o ponto negro desenhado no papel. Para nosso cérebro esse ponto não existe porque nossa percepção é determinada pela estrutura do olho, caracterizado por um ponto cego. “O ponto cai na zona retina de onde”, assim explicam Maturana e Varela (2004, p. 25), “sai o nervo ótico, que, portanto, não tem sensibilidade à luz”.

O que se torna importante no nosso contexto de estudo é que

Nossa experiência visual corresponde a um espaço contínuo e, a menos que façamos essas engenhosas manipulações, não percebemos que de fato há uma descontinuidade que deveria aparecer. Nesse experimento do ponto cego, o fascinante é que *não vemos que não vemos* [grifo dos autores]. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 25)⁶³

Muitas vezes falamos que fomos estimulados a fazer determinada coisa. Mas o que entendemos como estímulo? Uma determinação externa que provoca tal reação? Isso significaria dizer que o ponto, no experimento acima descrito, estimula o observador a vê-lo? Sabemos que sob determinadas condições do olhar o ponto desaparece. Mesmo se o ponto permanece no papel, o observador não o enxerga. Conseqüentemente, o ponto não estimula a que seja visto. É o olho do observador que determina se o ponto é visto ou não.

Não existe nenhuma influência externa que faça o sistema cognitivo reagir. É ele que decide quando e como ele age de determinada maneira. As influências externas significam

⁶³ No seu livro *FotoLeitura*, Paul R. Scheele descreve o fenômeno do efeito salsichinha, ou seja, o fenômeno que vemos o que não deveríamos ver. Para ver o efeito da salsichinha, fixe um ponto na parede e olhe para ele. Agora, sem deixar de olhar para esse ponto, ponha as mãos diante dos olhos, a mais ou menos 45 centímetros de distância. Aí, junte as pontas dos seus dedos indicadores. Fixando o olhar no ponto exatamente acima dos indicadores, perceba o que está acontecendo com os dedos no seu campo visual. Mantenha os olhos relaxados, e não se preocupe em deixar alguma coisa em foco mais preciso. Você notará uma imagem-fantasma, como se fosse um terceiro dedo. Esta imagem-fantasma parece uma daquelas pequenas salsichas usadas em aperitivos. (SCHEELE, 1995, p. 61)

para o sistema cognitivo apenas interferências que, na Teoria de Autopoiese, são chamadas perturbações. O modo como o sistema se adequa a essas influências depende, então, da própria estrutura do sistema e não da estrutura do estímulo. Os sistemas autopoieticos interpretam o seu meio de acordo com a sua estrutura. Eles percebem o seu mundo por meio de seus olhos. O que não é inerente a sua estrutura não será percebido. Conseqüentemente, não existe uma determinação externa. Os sistemas autopoieticos agem, inclusive desencadeados por perturbações, mas nunca reagem conforme os estímulos. Por isso, Maturana e Varela (2004, p. 108) usaram a expressão *desencadear* um efeito. As mudanças “que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado”. Desencadear não é igual a determinar:

Nessa congruência estrutural, uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 108)

Os estímulos – no sentido tradicional – não existem, mas, sim, perturbações que impulsionam encadeamentos sem determinação. No entanto, se conscientemente percebemos algo, o nosso cérebro faz um sinal e esse sinal autogerido se torna um impulso de ação. Por conseguinte, a percepção de um estímulo não depende dele próprio, mas da maneira como o cérebro o trabalha. Podemos dizer que se trata da autoprodução de um estímulo conforme a estrutura, ou seja, do ‘interesse’ do sistema. É o próprio sistema que permite que algo se torne em estímulo ou não. Pela seguinte metáfora, Maturana e Varela (2004, p. 152) ilustram como o estímulo externo, de fato, pode ser um impulso interno.

Imaginamos uma pessoa que viveu toda a sua vida num submarino e que, nunca tendo saído dele, recebeu um treinamento perfeito de como operá-lo. Agora estamos na praia e vemos que o submarino se aproxima e emerge graciosamente. Pelo rádio, dizemos ao piloto: ‘Parabéns, você evitou os recifes e veio à tona com muita elegância; as manobras do submarino foram perfeitas.’ Dentro da embarcação, porém, nosso amigo se surpreende: ‘Que história é essa de recifes e de emergir? Tudo o que fiz foi mover alavancas girar botões e estabelecer certas relações entre os indicadores de umas e de outros na seqüência prescrita à qual estou acostumado. Não fiz manobra alguma e não sei de que submarino você está falando’.

A co-existência de pelo menos dois sistemas autopoieticos através de interações duráveis e constantes – os chamados acoplamentos estruturais – faz com que entre os sistemas se construa um setor consensual, em que existe certa qualidade definida por ambos. Pode-se formular o nono axioma:

(9) Interações duradouras entre o sistema autopoietico e seu meio constroem domínios lingüísticos consensuais, se, no meio, existe pelo menos mais outro sistema autopoietico.

Sobre domínio lingüístico, compreende-se um ambiente em que os sistemas autopoéticos criaram uma conduta que apenas pertence a esse domínio. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 231) Os sistemas acoplados coordenam seus estados, ou seja, suas situações, de tal forma que, ao olhar externo, parece que suas mudanças de estado determinam-se reciprocamente. Para um observador, parece que os sistemas individuais reagem porque ele vê o estímulo e a ação do sistema, deduzindo daí a existência de uma relação de dependência, quer dizer uma relação causal. No entanto, é preciso lembrar que as ações apenas aparecem como interações a partir da perspectiva externa. Enquanto o sistema autopoietico somente percebe perturbações internas e modifica seu estado interno para se automanter apesar das perturbações percebidas, um observador interpreta entre a perturbação e a mudança do sistema uma relação causal. Relações causais, que caracterizam o comportamento de sistemas autopoieticos e de outros, são sempre descrições, ou seja, hipóteses, que são formuladas na perspectiva do observador. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 210) Por que o observador é capaz de fazer isso e o sistema autopoietico não? Observadores são também sistemas autopoieticos, porém de segunda ordem.⁶⁴

(10) Sistemas autopoieticos que podem produzir um setor consensual de segunda ordem são chamados observadores.

Um setor consensual entre dois sistemas autopoieticos é um setor de primeira ordem. Porém, existe um setor de segunda ordem, que ocorre se sistemas autopoieticos, acoplados estruturalmente, são capazes de coordenar suas ações no setor consensual com ajuda de diferenciações lingüísticas. São sistemas que podem descrever suas ações no processo do acoplamento estrutural.

Lembramos aqui novamente de Mead, que esclareceu a capacidade do ser humano de perceber o seu próprio agir como estímulo recíproco. Não se utiliza mais, no contexto da Teoria de Autopoiese, o conceito *estímulo*, mas em comum é: os sistemas de segunda ordem são capazes de descrever e coordenar suas próprias ações. Isso, porém, não os libera do quarto e oitavo axioma. Os sistemas da segunda ordem, os observadores, também percebem e

⁶⁴ George Herbert Mead apontou a característica do homem que o distingue de qualquer outro ser vivo. O ser humano é capaz de perceber o gesto que ele mesmo desencadeou para outro ser humano. Assim, cada gesto pode desencadear uma interação com o outro e, ao mesmo tempo, uma reflexão no próprio ser humano. Só assim, o ser humano é capaz de se colocar no lugar do outro.

trabalham a própria perturbação – isso seria o termo adequado no contexto da Teoria de Autopoiese – da maneira estruturalmente determinada, ou seja, eles são também um sistema operacionalmente fechado.

Observadores, além de descrever apenas suas ações, também descrevem o outro como causa recíproca, *input-output* ou transmissão de informação. Mesmo se não existe uma diferença entre interno e externo, como já dissemos anteriormente, os observadores estabelecem uma distinção entre ambos apenas heurísticamente. Esses sistemas autopoéticos, que podem operar como observadores, são capazes de esquecer sua determinação estrutural através de autodescrições lingüísticas externas. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 209)

Se acontecerem acoplamentos estruturais entre sistemas autopoéticos e, uma vez acoplados, eles cumprem uma função de manutenção dos acoplamentos, fala-se em sistema de ordem maior. Para os sistemas autopoéticos individuais, isto é, os subsistemas, não existe essa função; eles apenas mantêm a sua própria autopoiese.

(11) Acoplamentos estruturais entre sistemas autopoéticos podem resultar na formação (criação) de sistemas autopoéticos de ordem maior.

Queremos, nesse momento, lembrar que a Teoria de Autopoiese utiliza a linguagem analítica.⁶⁵ Os dois pesquisadores chilenos, Humberto Maturana e Francisco Varela generalizaram em termos analíticos os conhecimentos gerados empiricamente. Por isso, no sentido estrito da ciência, a Teoria de Autopoiese não é uma teoria, mas um modelo⁶⁶, o que, porém, permite transferi-la para sistemas sociais, se esses também cumprem as exigências dos axiomas, como mostraram, por exemplo, Druwe (1990 *apud* BERGMANN, 2000, p. 200) na sua reconstrução da Teoria de Autopoiese e Burth (1996) na abordagem sobre a recepção da Teoria de Autopoiese nas ciências sociais.

Um fenômeno, seja ele qual for, pode ser chamado *sistema autopoético* se for possível comprovar que ele cumpre a definição do modelo, ou seja, os seus axiomas. Em outras palavras, se se pode comprovar, tanto para um ser humano, quanto para um peixe, que

⁶⁵ A língua analítica é um sistema de símbolos e conceitos abstratos. Veja também Sayão (*online*, 2007).

⁶⁶ Compreende-se aqui o conceito *modelo* como Lima (2002) descreve os modelos teóricos. Um modelo é um construto analítico que reduz a complexidade da realidade aos aspectos com maior relevância para o problema objeto de investigação. Ele serve como quadro de referência, possibilita perspectivas e gera conceitos que nos permitem proceder ao estudo de demais elementos. Um modelo é sistema de sentenças analíticas. Isto significa que seus conceitos são baseados na definição do seu construtor e eles não precisam se referir diretamente a fenômenos empíricos. O único critério exigido pela ciência é coerência lógica do modelo, ou seja, os depoimentos do modelo não podem ser contraditórios. (DRUWE 1995; Druwe; HAHLBOM; SINGER, 1998) Mais informações sobre natureza, características, funções sobre o termo científico modelo. (Veja também SAYÃO, *online*, 2001)

eles cumprem a definição, os dois são chamados sistemas autopoieticos e/ou sistemas vivos/cognitivos. Não se vê nenhuma diferença na organização dos dois sistemas, ou seja, um ser humano e um peixe funcionam conforme a mesma lógica organizacional, isto é, os dois são sistemas compostos pelos elementos e relações que se autoproduzem. Os dois são operacionalmente fechados. Se for também possível comprovar que um computador cumpre a definição do modelo, ele também pode ser chamado de sistema cognitivo na linguagem analítica.

Deve-se questionar como um peixe e um ser humano poderiam ser vistos como algo idêntico. Obviamente um ser humano e um peixe são diferentes, mas eles diferenciam-se entre si “porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização.” (MATURANA; VARELA, 2004, p. 55) A diferenciação estrutural é resultado da ontologia de cada sistema, ou seja, da

[...] história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alternância desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 86)

Exatamente por isso, a escola como um sistema autopoietico precisa de relações estáveis e estruturadas, com a comunidade, para que ela possa perceber mudanças no seu meio para o bem da sua própria sobrevivência.

A partir das características acima mencionadas, propomos entender o termo *acoplamentos estruturais* como interações entre dois sistemas autopoieticos caracterizadas por serem repetitivas, estáveis, duráveis, mútuas, susceptíveis às mudanças, oriundas de interesses próprios e que modificam as capacidades dos respectivos sistemas para sua automanutenção.

Veremos na seção 4.3, por que esses acoplamentos estruturais se tornam um elemento fundamental da gestão.

4.2 A ESCOLA COMO SISTEMA AUTOPOIÉTICO

É comum interpretar organizações sociais por meio de modelos e metáforas. Utiliza-se, muitas vezes, um tipo de imagem para esclarecer o funcionamento de uma organização social, como Gareth Morgan (1996) ilustra no seu livro *Imagens da organização*. Nesse livro, Morgan também aplica o modelo da autopoiese como imagem para a organização social.

A imagem de uma organização social como sistema autopoietico, conforme Morgan (1996, p. 246-247), ajuda a compreender (1) que as organizações querem um confinamento

auto-referencial em relação aos seus ambientes; (2) que as organizações ligam os problemas nas relações com seu ambiente intimamente com o tipo de identidade que tentam manter e (3) “que as explicações da evolução, mudança e desenvolvimento das organizações devem dar basicamente atenção aos fatores que determinam a identidade de uma organização e, conseqüentemente, *as suas relações com o mundo exterior* [grifo nosso]”.

Se aceitarmos compreender a organização *escola* como um sistema autopoietico, isso implica também aceitar que ela é operacionalmente fechada, estruturalmente determinada e precisa de seu meio para sua automanutenção.

A escola é composta de indivíduos que interagem através de linguagem e ação. Essas pessoas e suas interações constroem a escola, mas, ao mesmo tempo, é a escola que dá oportunidade para que essas pessoas interajam como determinados profissionais. Dessa forma, se produz uma rede de relações típicas para cada uma delas, no sentido de uma racionalidade de sistema, ou seja, de uma lógica de ação. Esse sistema precisa, conforme a teoria, de um ambiente para sobreviver, por exemplo, os alunos, as instituições que formam professores e outros.

O mesmo vale para os sistemas sociais da comunidade. Os sistemas autopoieticos no meio social da escola também se compõem pelos seus membros e as interações deles e precisam de um meio. O meio, tanto da escola, quanto da comunidade, é especificado pela situação política, ou seja, uma situação caracterizada pela constituição federal, pela constituição estadual e municipal, pelos programas políticos e pela situação socioeconômica, pela cultura local, o meio ambiente e muitos outros fatores. Nesta situação, a escola e a comunidade coexistem e agem.

O Diagrama em seguida mostra os três níveis (macro, meso e micro) da Teoria de Autopoiese, isto é, a sociedade como sistema autopoietico, a escola e a comunidade como sistema autopoietico, e os indivíduos como sistemas autopoieticos.

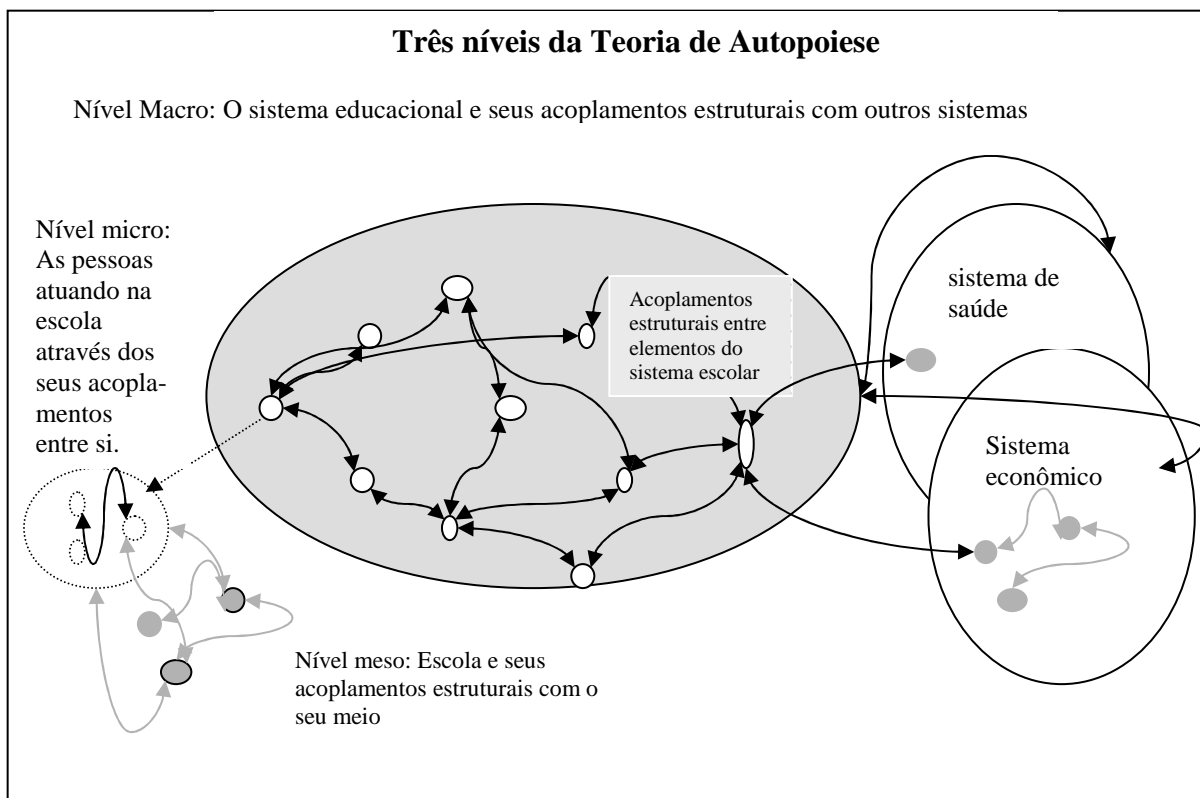


Diagrama 8 – Três níveis da Teoria de Autopoiese

De fato, na visão de teoria de sistemas – não apenas na Teoria de Autopoiese, mas também na Teoria Social de Talcott Parsons (JENSEN, 1980) – os sistemas, “da mesma forma que caixas chinesas, podem ser vistos como conjuntos dentro de conjuntos.” (MORGAN, 1996, p. 243) Isso, no entanto, tem conseqüências fundamentais para a gestão desses sistemas. O sistema maior – ou seja, a caixa chinesa maior – não pode pressupor que o fato de que o subsistema faz parte do seu sistema já implica uma determinação por sua parte. Mesmo sendo um elemento do sistema maior, o subsistema está sendo operacionalmente fechado. Cada elemento, simultaneamente, combina a manutenção própria com a manutenção dos outros. (MORGAN, 1996, p. 243) Isso implica que leis e normas estabelecidas pela secretaria de educação (como sistema maior) não levam necessariamente a escola (como subsistema) a se comportar da forma desejada.

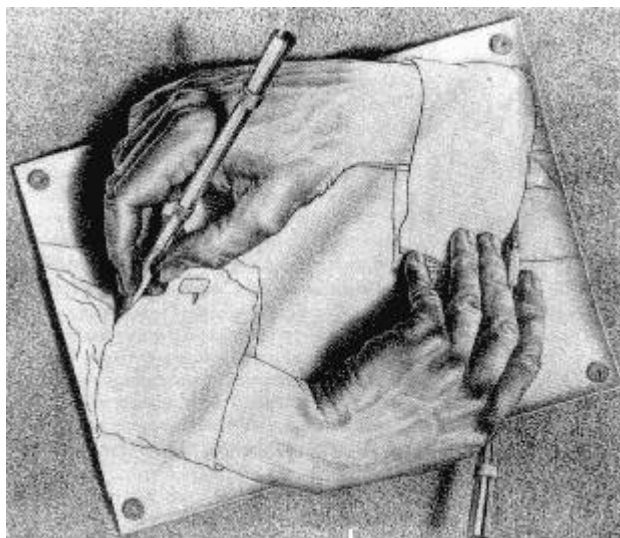
O Diagrama também mostra que os sistemas não são fechados, no sentido como o senso comum da utilização desse conceito sugere. Destacamos, mais uma vez, que *aberto* ou *fechado* não se refere ao fato de que um sistema está tendo ou não relações com seu meio, mas como ele percebe e trabalha essas interações. A diferença é, repetimos aqui, junto com Morgan (1996, p. 244), “que as relações com qualquer ambiente são *internamente* [grifo do

autor] determinadas”. “Não existe”, continua Morgan, “qualquer padrão independente de causalidade”.

Todas as ações de sistemas sociais são estruturalmente determinadas. Isso implica que eles não podem variar ilimitadamente a maneira de agir e interagir. Pode acontecer que uma estrutura não permita possibilidades de ação para assimilar uma perturbação. A consequência poderia ser a morte desse sistema social. Por exemplo, problemas que a escola não consegue solucionar podem obrigá-la a fechar as portas. Ou problemas na comunidade, os quais a escola não pode responder adequadamente por causa da própria limitação estrutural, impedem seu funcionamento – por exemplo, por causa da violência em redor da escola.

A escola pode perceber, receber e trabalhar os estímulos do ambiente apenas se eles passam a ser impulsos internos. Em palavras metafóricas do capitão do submarino, que citamos anteriormente: recifes precisam se tornar uma perturbação na seqüência prescrita entre indicadores de umas e de outros à qual a escola está acostumada. Se aceitarmos o axioma de que as relações com o ambiente são internamente determinadas, então os sistemas só podem evoluir e mudar através de mudanças autogeradas na identidade. O ambiente não determina a escola, mas dele podem ser desencadeadas modificações aleatórias no interno da escola “através da combinação de interações casuais e conexões que dão origem ao desenvolvimento de novas relações no sistema.” (MORGAN, 1996, p. 245) Para sua automanutenção, os sistemas sociais procuram, através das interações, soluções para suas próprias demandas. A escola e a comunidade precisam de acoplamentos estruturais porque não conseguem resolver os problemas ou atingir suas metas sozinhas. No entanto, nem sempre as relações se tornam acoplamentos estruturais.

A escola não apenas percebe o seu meio social apenas em relação a si mesma, mas ela também cria imagens da realidade e através dessas imagens ela expressa sua auto-imagem. Ela não distingue entre externo e interno porque tudo que ela percebe ao mesmo tempo ela refere a si própria. “As transações de um sistema com seu ambiente são, na verdade, transações dentro de si mesmo.” (MORGAN, 1996, p. 244) O ambiente é parte do sistema, ou seja, co-produtor do sistema, como disse Morgan (1996, p. 243) e Fend (1998 *apud* TSCHEGG, 2002). A escola constrói a imagem do seu meio social e, ao mesmo tempo, essa imagem reflete a sua auto-imagem. Até que se chega a um ponto em que não se percebe mais o começo nem o fim. Mais uma vez, a obra de M C Escher consegue ilustrar esse efeito:



Fonte: ESCHER, *online*, 1948.

Ilustração 3 – *Drawing hands* de MC Escher

O fato de que certas medidas dão certo com algumas escolas e não dão certo com outras, mesmo se as escolas entre si são semelhantes, torna plausível supor que uma escola é um sistema autopoietico operacionalmente fechado. Pois, conforme esse pressuposto, sabemos que não são os estímulos externos que conseqüentemente geram mudanças internas. A escola pode simplesmente ignorá-los. Ela pode neutralizá-los, como aconteceu em várias tentativas de implantar inovações. Ela pode recebê-lo por causa de sua novidade, mas não sabe integrá-lo por falta de competência ou recursos adequados, ou ela pode transformá-lo em um segmento interno da própria estrutura. Jäger (2005) identifica as características que permitem que uma novidade se torne inovação para outras escolas, isto é, entre outros, a relevância, a compatibilidade, a expectativa de benefício subjetivo, as características dos atores que tomam decisões (competência e motivação).⁶⁷

Aceitar o convite de se tentar compreender a escola como sistema autopoietico implica também aceitar a necessidade de uma nova visão de gestão. Em outras palavras, precisa-se de uma gestão escolar adequada às premissas de um sistema autopoietico. Já podemos concluir, junto a Morgan (1996, p. 244), que é preciso em primeiro lugar, “descobrir a natureza do sistema total, é necessário com ele interagir e estabelecer o padrão circular de interação através do qual o mesmo é definido”, ou seja, é preciso conhecer a sua lógica interna. E, em

⁶⁷ Jäger desenvolveu um *Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten* (Modelo de Ondas do Transfer de Projetos de Desenvolvimento de Escolas) que baseia em Teoria Sociológica de Difusão de Rogers, a Teoria de Autonomia da Motivação de Deci e Ryan e da Teoria de Interesse de Krapp e Prenzel como também fundamentada nos resultados de *Managment of Projects* de Litke.

segundo lugar, não se pode entender a escola como rede de partes separadas, mas precisa se entender a escola como um todo.

Já existe a compreensão de que gestão implica “um diagnóstico da realidade educacional, identificando seus problemas principais para conceber os adequados encaminhamentos, o que exige uma formação mais realista e crítica do gestor escolar”. Já se reconhece a importância de compreender não apenas a lógica interna da escola, mas também da sua situação social, como, por exemplo, no conceito da gestão contextualizada, como constata Santos (2002, p. XV). Mesmo se o conceito leva a contextualização no seu título, não se abriu mão da distinção entre gestor e o sistema que está sendo gerido. O Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural propõe, no entanto, outra visão, isto é, a eliminação da dicotomia entre sujeito e objeto da gestão.

4.3 O MODELO TEÓRICO DE ACOPLAMENTO ESTRUTURAL

A Teoria de Autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela tornou-se um interessante estudo para as Ciências Políticas devido a quatro aspectos: (a) explicação sobre processos de sistemas e de gestão; (b) compreensão autopoietica da gestão⁶⁸; (c) classificação das chamadas estratégias de gestão e (d) uso como estratégias de pesquisa para a formulação de hipóteses sobre as condições de gestão, sobre sua implantação e sobre os seus efeitos, tanto no modelo-empírico quanto no modelo-teórico. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 223) Ela tem, como já dissemos no início deste capítulo teórico, a função de fornecer axiomas para o *Theoriemodell Struktureller Kopplung* (Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural), desenvolvida pelos cientistas alemães Hans-Peter Burth e Axel Görlitz.⁶⁹ Em outras palavras, o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural se baseia nos axiomas da Teoria de Autopoiese.

Bergmann (2000, p. 203-204) especifica esses axiomas. O Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural é um construto teórico axiomatizado, que se fundamenta nos três teoremas:

⁶⁸ A razão pela qual a Teoria de Autopoiese encontrou ressonância nas Ciências Sociais tem a ver exatamente com o fato de que ela une dois aspectos de autonomia de auto-organização: a autonomia processual e a autonomia cognitiva. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 205 e 229)

⁶⁹ O termo *Modelo Teórico* descreve um modelo integrativo de teorias e explicações científicas. (BURTH; STARZMANN, 2001, p. 59-60) Nesse caso, precisam se integrar, por exemplo, teorias de ação, teorias de motivação, teorias da psicologia social. Vale ressaltar que os termos *teoria* e *modelo* são utilizados conforme a linha empírico-analítica da ciência. Ao contrário do modelo, o conceito *teoria* é definido como um conjunto de frases analíticas e empíricas. Uma teoria se refere diretamente aos fenômenos reais.

(1) Teorema de acoplamento: a percepção de cada sistema social é determinada pela estrutura, pelos interesses e pelas próprias capacidades e, por isso, exige, e, ao mesmo tempo, condiciona os acoplamentos.

(2) O teorema da dinâmica: esses acoplamentos, por sua vez, influenciam as capacidades do sistema social, como também suas mudanças de comportamento.

(3) O teorema da gestão: a percepção estruturalmente determinada, os interesses, as capacidades e os acoplamentos com o meio condicionam o desenvolvimento estrutural, ou seja, eles condicionam tentativas de gestão que precisa, por isso, que o conhecimento volte para ela continuamente, ou seja, que cada ato seja um ato recursivo.

No primeiro teorema aponta-se a importância dos acoplamentos estruturais, porque apenas através de acoplamentos estruturais o sistema estruturalmente determinado e operacionalmente fechado está sensível para mudanças no seu meio. No que diz respeito ao meio social, é importante distinguir entre condições sociais que são produzidas externamente e as coordenações de comportamento que são produzidas internamente. Essas coordenações, ou seja, as relações internas de um sistema social podem influenciar ou até produzir condições sociais. (BERGMANN, 2000, p. 203- 204)

Se a relação entre sistema e ambiente acaba por desencadear uma mudança ou não depende da estrutura do sistema e/ou da estrutura do interlocutor localizado no ambiente. Por isso, um modelo de gestão precisa abrir mão da visão que se deve encaminhar estímulos para determinar o comportamento do outro. A visão não tradicional de gestão não pode ser mantida:

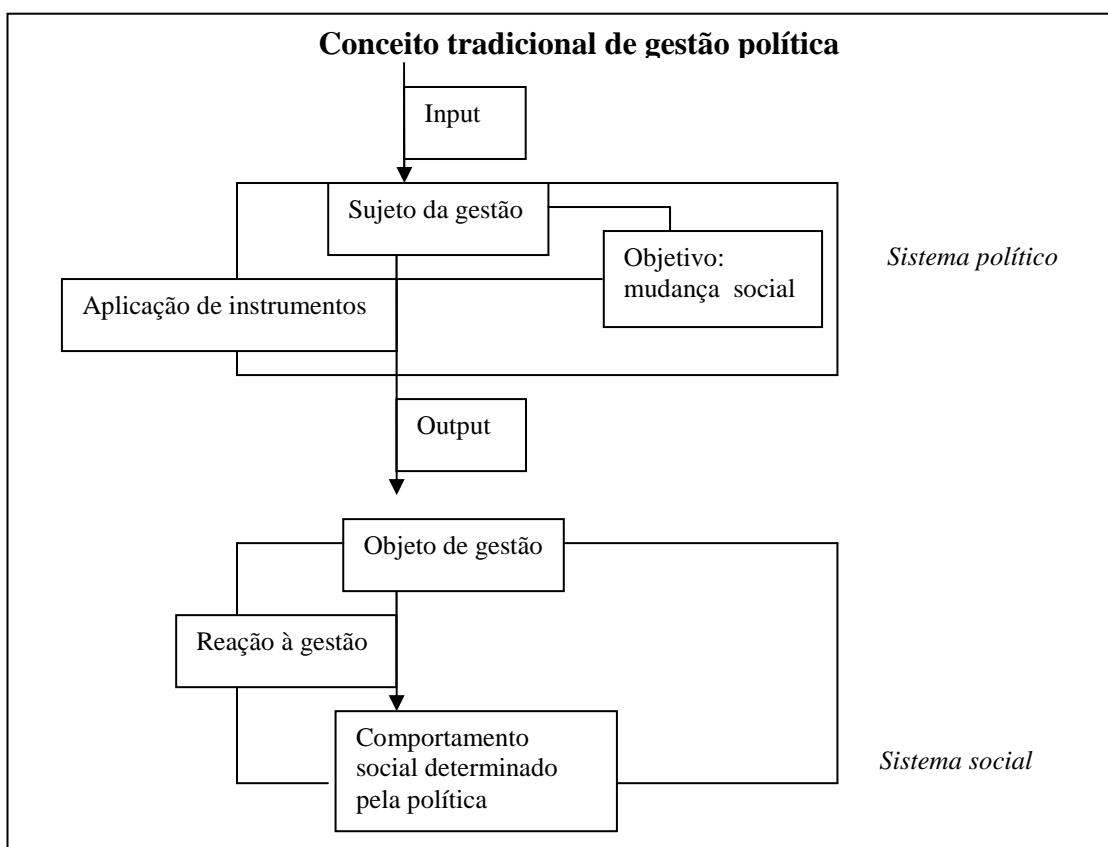
- (a) a idéia tradicional de gestão, como uma relação causal entre um sujeito de gestão e um objeto de gestão, é substituída por uma compreensão probabilística de gestão;
- (b) gestão não é mais entendida como uma relação unilateral, hierárquica, mas como processo de interação cuja realização empírica é aberta. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 242; traduzido pela autora)

4.3.1 Modelos de gestão

Parece oportuno esclarecer brevemente o que se entende sobre gestão, principalmente em relação ao termo *governar*, pois *governar* e *gerir* são dois termos semelhantes, porém não sinônimos. Governar pode ser entendido como o processo geral de execução do poder político. Gerir, conforme Mayntz (1987, p. 92), se limita a uma parte do processo de governar, isto é, a dimensão da sua realização. Em outras palavras, gerir se refere à realização técnico-temática da política. Comparando com a construção de uma casa, poderíamos imaginar o governo como arquiteto, que decide sobre o projeto que será implementado, e o gestor como

engenheiro, responsável direto pela execução. Isso, no entanto, não significa necessariamente que a política decide e a gestão apenas opera e realiza as decisões. Trata-se mais de decisões distintas, como reporta Luhmann (1971), que distingue entre o sistema político, que formula as premissas de decisões, e a gestão, que toma as decisões concretas. O conceito *gestão*, não obstante, muda muito a depender da abordagem na qual é discutido. Há tantas abordagens nas ciências políticas que não é possível se falar em uma única teoria de gestão ou uma teoria universal de gestão. É melhor se referir a várias vertentes de teoria de gestão. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 79)

Os modelos mais tradicionais, e ainda presentes, são modelos hierárquicos baseados justamente na idéia de que políticas e programas políticos podem determinar mudanças no comportamento de sistemas sociais. Esses modelos operam com a distinção entre interior e exterior, compreendendo os sistemas como sistemas abertos que mantêm processos de troca com seu meio. Talcott Parsons (*apud* JENSEN, 1980) chamou esse processo de relação entre *input* e *output*, David Easton (1967) as especificou em *wants*, *demands* e *supports*.

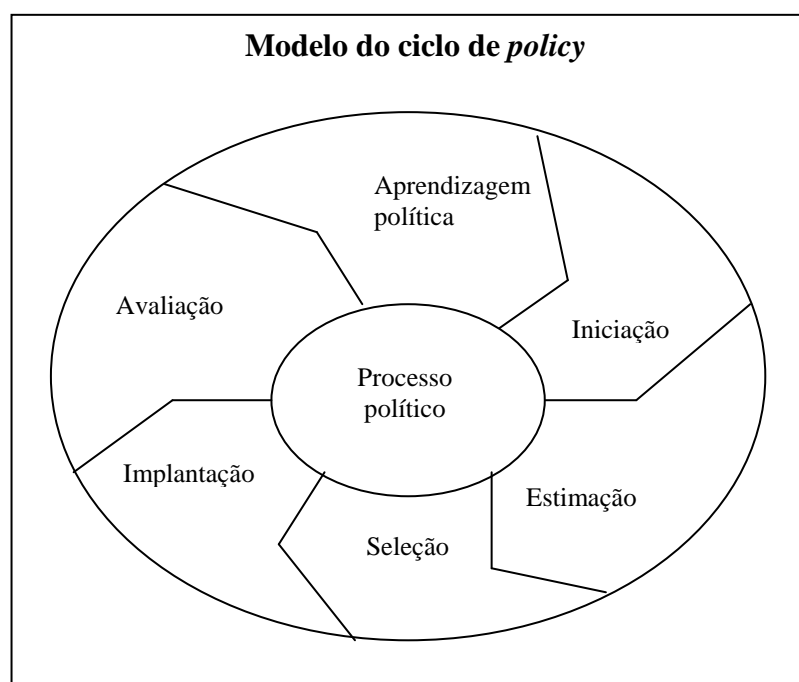


Fonte: GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 115; traduzido pela autora.

Diagrama 9 – Conceito tradicional de gestão política

A gestão é compreendida como intervenção em um sistema social. O sistema do gestor – aqui o sistema político – percebe um *input*. Conforme esse *input* o gestor (sujeito) formula objetivos de políticas e escolhe instrumentos e a sua forma de implantação. Esses programas são o *output* do sistema político que pretende determinar o comportamento do seu destinatário (objeto da gestão), isto é, por exemplo, o sistema escolar ou a escola.

Mesmo que esse modelo tradicional, no decorrer do tempo, tenha ganhado uma forma circular, como mostra Diagrama a seguir, não houve mudanças no aspecto da intervenção.



Fonte: GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 145; traduzido pela autora.

Diagrama 10 – Modelo do ciclo de *policy*

Não mudou o pressuposto de uma compreensão linear hierárquica da gestão. A gestão, também no modelo cíclico, está sendo analiticamente distinguida em fases de processos de soluções de problemas. O sistema político continua a ser o sujeito de gestão, porque é ele que inicia a gestão, que estimula seus objetivos e expectativas, que seleciona as estratégias e que as implementa e avalia. Nesse modelo, porém, é inserido um momento de *feedback*. A avaliação, tanto do resultado do programa político, como também do processo da gestão, contribui para a aprendizagem do sistema político. Todavia, mantém-se, também nesse modelo, a visão determinista.

4.3.2 A visão não tradicional de gestão

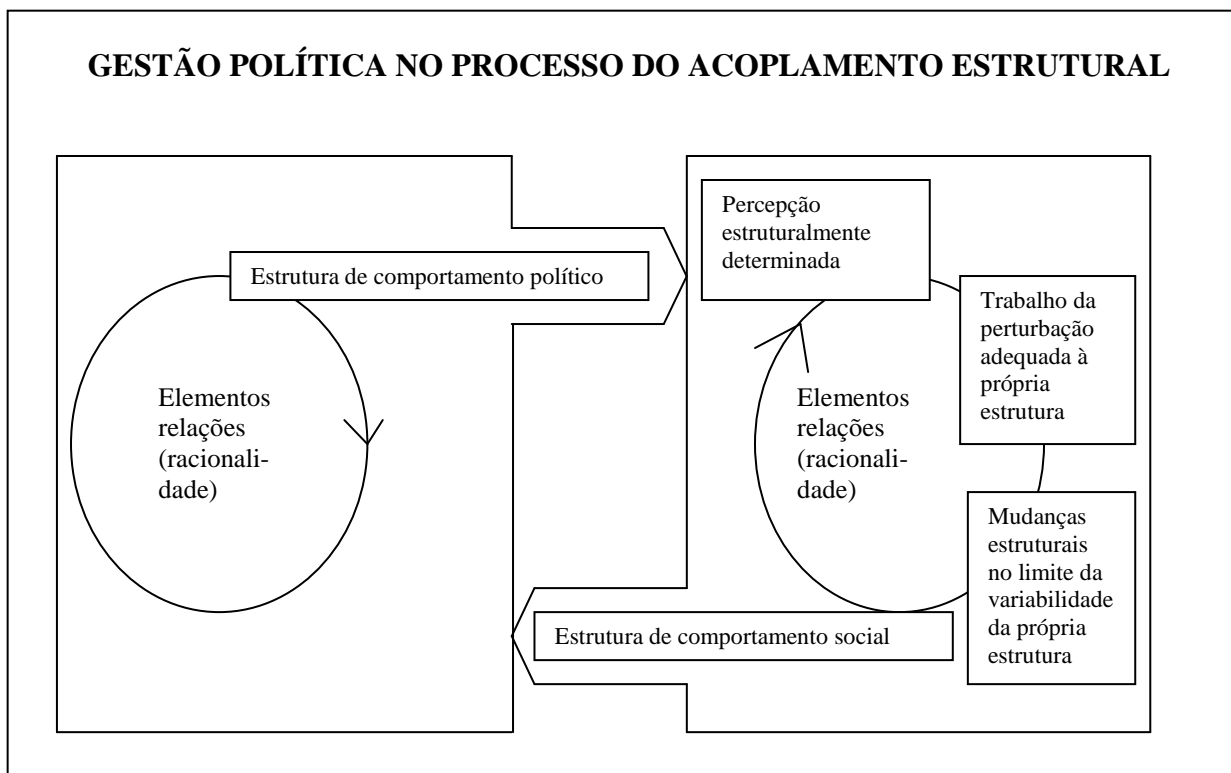
O Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural que se encaixa na linha dos modelos cibernéticos oriunda da teoria de sistemas de Ludwig v. Bertalanffy nos anos 40, leva, no entanto, em conta se um programa político e/ou uma estratégica de gestão são perceptíveis, se as pessoas são capazes de participar e se os resultados têm um efeito recíproco/recursivo para os gestores, ou seja, um retorno direto para a gestão.

Esse modelo implica três aspectos indispensáveis, isto é, a perceptibilidade, a dinâmica e a circularidade/recursão. Ele rompe com a visão determinista. Gestão significa uma mudança perceptível no meio que exige reações dos outros que vivem nesse meio. Porém, essas reações não podem ser previstas. Conforme o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, trata-se de um processo interativo, em que os sistemas acoplados influenciam-se mutuamente. A maneira como essa influência acontece produz efeitos recíprocos, ou seja, como os impulsos são percebidos e trabalhados por um sistema produz efeitos diretos para o outro sistema. (BURTH; GÖRLITZ, 1998, p. 241-242)

Em cada situação de gestão formam-se diferentes tipos de interação e matrizes de relações entre o sistema e seu meio social. A Teoria de Autopoiese não especifica se essas relações representam necessariamente uma interação de pares iguais. Se as interações entre dois ou mais sistemas sociais acontecem simétrica ou assimetricamente, depende da situação empírica específica. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 242)

Quando surge um problema que os atores de um dado sistema social consideram relevante e que eles querem solucionar, eles diferenciam setores de interação entre si e sistemas do meio social para criar acoplamentos. É possível que esses acoplamentos se mantenham inconscientes e que talvez elas apenas se tornem conscientes para os participantes da interação devido a um observador externo, por exemplo, um sociólogo de organizações ou um analítico cientista político. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 242)

O Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, introduz, conforme a Teoria de Autopoiese, mais um aspecto novo de sistema, isto é, o fato que o sistema é operacionalmente fechado. Vimos que isso não quer dizer que o sistema seja isolado, sem contato com seu meio. O conceito *operacionalmente fechado* implica que o sistema perceba esse meio conforme seu interior. Qualquer mudança partindo desse meio não consegue entrar no sistema em forma de um estímulo. Ela se torna uma perturbação e o fato se ela está sendo percebida e/ou trabalhada depende do próprio sistema, como mostra o Diagrama a seguir.



Fonte: Adaptada em GÖRLITZ; BURTH, 1995, p. 244.

Diagrama 11 – Gestão política no processo do acoplamento estrutural

O gestor do sistema deve considerar que: (a) é bem provável que ele próprio não esteja consciente de todos os tipos de inter-relações e (b) os seus atos são percebidos pelos outros conforme a lógica deles. Um estímulo que ele mandou para conseguir uma desejada mudança nem sempre terá sucesso, porque a adequação ao estímulo não depende nem da qualidade do estímulo nem das condições ou da situação, mas sim da lógica dos receptores. Por isso torna-se tão importante ampliar o conhecimento sobre todas as pessoas envolvidas no processo de gestão: os que implantam e os que recebem.

As perguntas sobre como um acoplamento se torna estrutural é relevante para a gestão, porque algumas estratégias não funcionam ou provocam até contra-efeitos, enquanto outras estratégias são respondidas pelo sistema de maneira desejada. Se estratégias e gestão são bem-sucedidas ou não, num primeiro momento, não depende, como já sabemos, do gestor. Depende da estrutura do sistema que a percebe. Supõe-se que a probabilidade do sucesso aumenta se essas duas variáveis são combináveis às interações internas do sistema, porque elas precisam ligar-se às interações sociais já existentes. (BERGMANN, 2002, p. 206) Por isso, como já apontou Morgan (2006, p. 244), é importante conhecer não só os implementadores e os receptores das estratégias, mas também a lógica das interações

existentes entre ambos. É preciso um vasto conhecimento sobre as redes de interações para que as estratégias possam se tornar impulsos estruturalmente adequados à lógica do sistema. (BERGMANN, 2000, p. 205)

Não se pode esquecer que os sistemas sociais são construídos por pessoas e interações entre elas. Qualquer mudança em um sistema social vem através dos seus próprios membros. Ou seja, se nós observarmos mudanças em uma escola, estaremos observando mudanças nas pessoas ou nas interações entre elas. Se observarmos mudanças em uma comunidade, são as mudanças nos seus membros que chamam a nossa atenção. É preciso se lembrar de que os indivíduos também agem conforme sua percepção subjetiva do mundo. Isso implica que uma análise teórica da situação específica por fins de gestão não pode esquecer o indivíduo em si e a estrutura das suas interações.

4.3.3 A lógica da situação e a lógica da seleção

Pelo fato de tratar-se de um círculo de encadeamentos entre sistema social e seu ambiente, conseqüentemente exige uma perspectiva tanto do nível macro quanto do micro. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 231) A importância de considerar as duas perspectivas é sustentada também no âmbito da política educacional onde

[...] constata-se que as reformas concebidas externamente não têm funcionado de maneira uniforme, que as diferenças entre escolas são a norma geral pelo que se torna evidente reconhecer que, em última análise, a escola é o *factor-chave na reconstrução da inovação* [grifo do autor]. (BOLIVAR, 2003, p. 19-20)

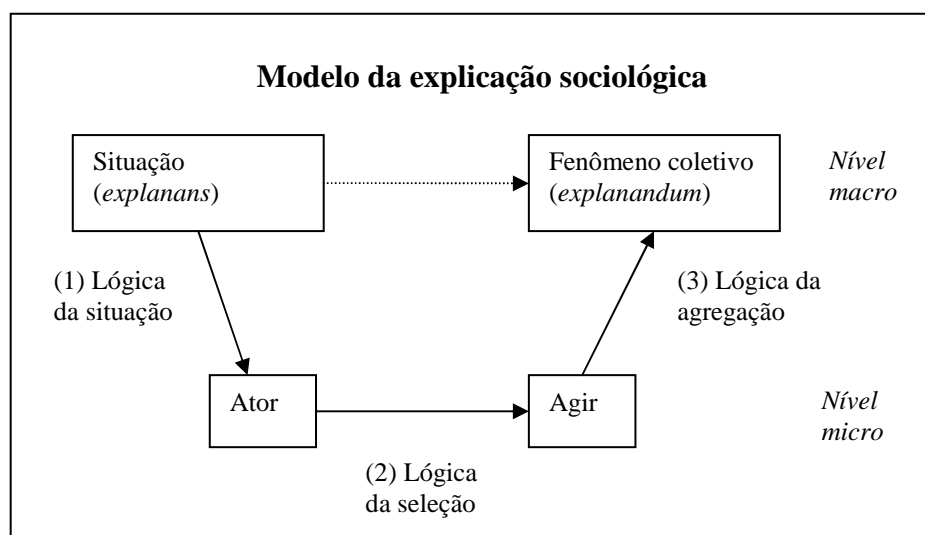
Por isso, na sua concepção, o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural combina o individualismo metodológico e o coletivismo metodológico. O individualismo metodológico parte da idéia de que o comportamento do coletivo (grupos/sociedades) pode ser reduzível de comportamento e/ou ações de indivíduos, enquanto o coletivismo metodológico constata que os fenômenos coletivos não se explicam apenas por meio do comportamento dos membros individuais. (REIMANN et al; 1991 *apud* GÖRLITZ; BURTH, 1998)

Apenas o construto do coletivismo metodológico por um lado, ou apenas o construto do individualismo metodológico, por outro lado, não consegue levar em conta a auto-referência do sistema autopoietico e a sua interdependência em múltiplos níveis. Uma perspectiva unilateral de análise – orientada de cima para baixo ou de baixo para cima – não é compatível com a interdependência autopoietica entre ator e meio social. É preciso uma

síntese da abordagem coletivista e individualista; uma tal 'teoria social integrativa' que seja capaz de explicar tanto o comportamento dos agentes individuais em um sistema a respeito dos seus motivos de agir e sua integração no sistema, como também, simultaneamente, o comportamento dos agentes coletivos (sistemas

sociais) em vista do nível individual dos atores. (REIMANN et al., 1991 *apud* GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 232; traduzido pela autora)

Görlitz e Burth aproveitam, nesse contexto, o modelo da explicação sociológica de Hartmut Esser (1993). Ele foi desenvolvido dentro da abordagem individualista-estruturalista e caracteriza-se pela integração⁷⁰ do nível macro com o nível micro através de três lógicas:



Fonte: GÖRLITZ; BURTH 1998, p. 234; traduzido pela autora.

Diagrama 12 – Modelo da explicação sociológica de Harmut Esser

O primeiro passo é a compreensão da lógica da situação. Para entendê-la é preciso reconstruir as representações subjetivas dos atores sobre a situação. Nessa reconstrução precisa-se considerar a estrutura macro, ou seja, a estrutura sistêmica. Uma reconstrução descreve como os atores percebem e avaliam subjetivamente as condições objetivas externas do seu agir (relações de interações, estruturas institucionais, normas e escassez, entre outros).

No segundo passo segue a análise da lógica da seleção, ou seja, a análise daquilo que motivou a opção das pessoas por determinada ação. Para isso é preciso entender como eles percebem suas possibilidades e limitações, e, por outro lado, como elas percebem ou autoproduzem as alternativas de ação. Consulta-se, na reconstrução da lógica da seleção, teorias de ação para entender cada escolha.⁷¹

⁷⁰ A referência a “nível mesoanalítico” (LIMA, 2002, p. 36) poderia, a nosso ver, ser integrada facilmente nesse modelo já que cada sistema é nível macro ou nível micro ao mesmo tempo, dependendo da perspectiva. Lembramos aqui novamente do fenômeno da caixa chinesa.

⁷¹ Nem todas as alternativas desse grupo de teorias, porém, combinam com a Teoria de Autopoiese. A característica de auto-referência dos sistemas autopoieticos implica que eles percebem e trabalham as perturbações mediais conforme sua própria estrutura e, por isso, não se pode falar em uma relação direta de

No terceiro passo, precisa-se entender a lógica de agregação. Sobre essa lógica entende-se a maneira do por quê e de como as ações no nível individual se tornam um fenômeno coletivo. Em outras palavras, analisa-se a regra que torna os efeitos do agir individual um efeito em nível coletivo. A regra da transformação constituindo a ligação entre micro e macro é, para dar um exemplo simples, o processo de eleição, a matriz de pânico coletivo.

Observa-se que os atos dos indivíduos agregados no nível macro têm seu efeito sobre aquele fator que inicialmente determinou a escolha do ato daqueles indivíduos. Isso significa que a agregação dos atos individuais se torna a própria estrutura macro dada, ou seja, a situação condicional para o próximo agir. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 232-233)

4.3.4 O *homem generalis* e seu benefício subjetivo esperado

A percepção dos indivíduos é imprescindível no Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural. Por isso, os cientistas se baseiam em um conceito de ser humano que compensa as deficiências do *homo economicus*, que já mencionamos no contexto da discussão do estudo de Gove (2005). Os modelos baseados no *homo oeconomicus* propõem que o indivíduo seja plenamente racional, tenha acesso a todas as informações precisas, saiba colocar suas demandas e desejos em uma ordem de preferências e possa calcular o benefício dos seus atos. Um homem desse modelo, obviamente, optaria por aquele ato que garantisse o maior ganho. Nele, os indivíduos não são homens absolutamente racionais, não obtêm todas as informações, por isso, os atos escolhidos são aqueles que apenas prometem – na perspectiva subjetiva desse indivíduo – o melhor benefício. O ganho esperado é resultado de cálculos internos que nem sempre se conjugam com os cálculos internos de outros indivíduos. Não existe a possibilidade de prever o ato racional, como se existisse uma lógica racional única. Nesse aspecto revela-se a fraqueza dos construtos teóricos que tratam da participação e da cooperação a partir da Teoria de Jogo. Inclusive, a Teoria de Democracia Participativa, representada por Habermas (1994), compartilha o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural essa crítica relacionada ao conceito do *homem econômico*.⁷²

O Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural baseia-se no conceito do *homo generalis*, que se define da seguinte forma:

causa e efeito através do meio. Teorias, como a de comportamento do tipo: *S(timulus) – O(rganism) – R(esponse)* não servem porque elas partem de um determinismo. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 235)

⁷² Por sua vez, a Teoria de Democracia Participativa torna-se alvo da crítica no tocante à ocorrência de uma supervalorização das competências do cidadão no que diz respeito ao aspecto de tempo disponível, ao respeito à vontade para a participação em si e a capacitação para poder participar. (SCHMIDT, 1995, p. 174)

Seres humanos são, conforme esse conceito, *restricted men*, porque as escolhas de atos precisam considerar, por princípio, as condições da situação concreta do agir. Seres humanos são *resourceful men*, porque sabem estimar o efeito de aliviar – neste sentido produtivo – as normas de conduta [...], mas eles não são comprometidos com certas normas e instituições. Eles podem ativamente influenciar as possibilidades da realização do seu objetivo (por exemplo, através do ganho de novas informações). Seres humanos são *expecting men*, porque têm expectativas a respeito das possibilidades de alcançar o seu objetivo. Seres humanos são *evaluating men*, porque eles avaliam estados e acontecimentos anteriores, presentes e futuros. Expectativas e avaliações dirigem, finalmente, a seleção. Seres humanos são *maximizing men*; eles querem aproveitar ao máximo as possibilidades limitadas. Eles aplicam, com esse critério da maximização, uma regra fixa de decisão e ação, neste ponto, racionalmente [grifos dos autores]. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 237-238; traduzido pela autora)

A decisão de um indivíduo, conforme o modelo descrito, é tomada pelo raciocínio chamado *Subjective Expected Utility* (maximização do benefício subjetivo esperado). Calculam-se, em primeiro lugar, os benefícios nas alternativas de ação o que resulta em uma soma do *subjektiver Erwartungswert* (valor subjetivamente esperado) – referido a todas as conseqüências conhecidas pelo ator. Isso nos lembra da Teoria *Evolution of cooperation* de Axelrod, que comentamos no terceiro capítulo, dizendo que indivíduos optam pela cooperação se seu próprio interesse se promete satisfeito. O valor esperado, por sua vez, é o resultado da avaliação das conseqüências de atos, feitos pelo ator – com base na ordem de preferência – e da suposta probabilidade do acontecimento dessas conseqüências. Se um ator pode escolher entre uma ou outra alternativa de ação, ele escolhe aquela que oferece o maior benefício subjetivo esperado. (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 239)

Não se pode manter a idéia de que uma oferta de um determinado benefício ou a realização de um objetivo pré-definido pelo gestor seja conseqüentemente perceptível para outros e/ou estimulante para eles. Para tornar qualquer intervenção em um impulso interno, é necessário que este se encaixe no cálculo interno do indivíduo. Em outras palavras, o grau de probabilidade de sucesso em uma intervenção depende do conhecimento que o gestor tem sobre os indivíduos que ele quer atingir. Isso também inclui conhecimento sobre o meio e sobre as convivências daqueles que nele vivem. Por isso, é plausível supor favorável estabelecer acoplamentos estruturais porque esses criam, por um lado, ligações mais próximas entre membros de um meio e, por outro lado, aumentam os conhecimentos de um sobre o outro, especialmente porque o conhecimento sobre a lógica da situação e a lógica da seleção se torna importante para a continuidade dos acoplamentos estruturais.

Transferido para o âmbito do nosso interesse, supõe-se que quanto mais amplas forem as informações que o gestor escolar (e/ou a equipe escolar) tenha sobre a comunidade (e a comunidade tenha sobre a escola), maior será a probabilidade de desencadear estratégias

adequadas à lógica interna do outro sistema. Para se obter informações detalhadas e amplas é favorável que se estabeleçam acoplamentos estruturais entre si.

Alicerçados na teoria, pode-se compreender os objetivos da nossa pesquisa como uma contribuição na compreensão da lógica da situação escolar e a lógica da seleção da escolha de interlocutores. A identificação das relações existentes e aquela que existiam entre escola e seu meio social e suas características, significa, na linguagem do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, uma reconstrução da lógica da situação.

4.4 ACOPLAMENTOS ESTRUTURAIS COMO ATOS DE FALA E A GRAMÁTICA DA ESCOLA

A situação em que os indivíduos optam por uma ou outra maneira de agir é caracterizada por condições contextuais socioeconômicas, pela legislação, pelas políticas educacionais, pelo sistema educacional como um todo. A importância de (re)conhecer essas regras institucionais no agir do indivíduo apontou uma linha na Educação que consolidou o conceito *gramática da escola*. O conceito implica a persistência do conjunto de características organizacionais e de estruturas da escola. Características e estruturas que se mantêm mesmo além de tantas tentativas de reformas e mudanças. (TYACK; CUBAN, 1995) Isso, porque o agir das pessoas envolvidas no processo educacional é conduzido por institucionalizações, como, por exemplo, as possibilidades de carreira dentro do sistema educacional e as exigências preestabelecidas de provas e aprovações.

Pressupõe-se que essas regras institucionais do sistema educacional são comparáveis com as regras gramaticais de uma língua. Igual à gramática que regula a fala das pessoas, as regras institucionais servem como fio condutor no agir das pessoas dentro do sistema educacional. Da mesma maneira como as regras gramaticais fazem parte no uso da linguagem, as condições gerais do contexto fazem parte do agir dos atores na escola (gestor, professor, aluno, funcionário). O falante aplica as regras da gramática, inconscientemente, como também os atores escolares não percebem conscientemente que internalizaram em seu agir o contexto escolar que freqüentam.

Enquanto a gramática da língua resulta em uma consistência de fala, a gramática da escola produz uma consistência de atos. Em outras palavras, a comunicação e o agir no coletivo dentro da escola acontecem falando a mesma língua, ou seja, um sistema de comunicação com uma gramática e até semântica específica. Essa gramática leva a estranhar

peessoas externas, que não as conhecem. Isso nos faz lembrar o domínio lingüístico sob o qual se compreende um ambiente em que os sistemas autopoieticos criam uma conduta que apenas pertence a esse domínio, buscando, devido ao seu objetivo de automanutenção, “padrões estáveis de relações” (MORGAN, 1996. p. 242). Essa idéia de padrões estáveis se encontra também no pensamento sobre a gramática da escola. As condições externas formam a moldura em que os atores escolares estabelecem suas regras e seus significados de fala e de atos. A gramática e a semântica facilitam o cálculo do esperável, como discute Fend (2005) no contexto escolar. Uma mudança das regras dessa gramática, explica Fend (2005), leva a mudanças na forma de falar.

As modificações ou mudanças na gramática, como se observa em reformas ortográficas ou gramaticais da linguagem, encontram uma resistência muito alta do falante/ator. Não é o conteúdo da reforma, ou seja, a informação, mas a reforma em si, a inovação, que provoca uma resistência. Não é por falta de vontade, mas, principalmente, porque não se quer desfazer de um código internalizado.

Lembramos novamente da metáfora do submarino a que Maturana e Varela (2004, p. 152) recorreram para ilustrar a dificuldade em distinguir externo de interno. No momento em que apareceu um recife no exterior do submarino, o piloto do submarino desviou o veículo. De fato, esclareceram Maturana e Varela, o piloto não reagiu evitando um embate com o recife, mas apenas agiu conforme os indicadores dos botões à sua frente. Esses indicadores podem ser compreendidos como a gramática da escola. Políticas, reformas, qualquer iniciativa ficam sem efeito se elas não atingem a gramática da escola, ou seja, atingem o sistema de indicadores internos. No entanto, não adianta, alerta Fend (2005, p. 23), apenas implantar ementas de regras gramaticais sem considerar suas conexões com outras regras. Por isso, a gramática da escola precisa ser vista como um complexo e não como uma soma de regras isoladas.

O sucesso de uma reforma na gramática – como também mudanças na semântica – depende muito da frequência com que as inovações são usadas. Quanto mais diferentes mídias e meios de comunicação as usam, maiores as chances de que os falantes modifiquem também a sua própria fala. Comunicação, conforme a Teoria de Autopoiese, pois, existe se observarmos condutas que ocorrem num acoplamento social, das quais surge uma coordenação comportamental. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 217) Maturana e Varela (2004, p. 218) apontam para o fato de que,

do ponto de vista biológico não existe ‘informação transmitida’ na comunicação. Existe comunicação cada vez que há coordenação comportamental num domínio de acoplamento estrutural. [...] Cada pessoa diz o que diz ou ouve o que ouve segundo

sua própria determinação estrutural. Da perspectiva de um observador, sempre há ambigüidades numa interação comunicativa. O fenômeno da comunicação não depende daquilo que se entrega, mas do que acontece com o receptor. Isso é um assunto muito diferente de `transmitir informação`.

O desvio da ênfase do conteúdo da fala para aquilo que acontece com o interlocutor chamou nossa atenção. Ela nos instigou a ampliar a comparação da gramática e semântica da escola por um terceiro elemento lingüístico, isto é, a pragmalingüística. A escola não apenas fala, ela não dá apenas significados aos objetos que a cercam, ela também comunica. Ela não apenas transmite informações para o seu meio social, mas mantém uma interação comunicativa. A questão não é apenas: o que a escola transmite para os pais/responsáveis, os membros da comunidade, os representantes do sistema educacional ou para outros órgãos da sociedade? A questão é também: como ela comunica com seu meio social? Essa questão atinge o âmbito da pragmalingüística.

Até os anos 60, a lingüística se concentrou na linguagem como um sistema abstrato de signos. No entanto,

“Saber uma língua significa certamente conhecer regras sintáticas, mas, igualmente importante, saber uma língua é adquirir um conjunto de recursos metodológicos para, ao mesmo tempo, produzir sentenças e constituir (e reconstruir) a vida social nos contextos diários da atividade social. (GIDDENS, 1984 *apud* GIDDENS, 1999, p. 288)

A pragmalingüística introduzia, em finais dos anos 60, outro foco, isto é, a linguagem como comunicação simbólica. Ela compreende a linguagem como comportamento intencional regido por regras. (SEARLE, 1981, p. 26) O novo paradigma questiona se a linguagem poderia ser compreendida completamente apenas como sistema de regras (ou através de outra teoria formal). Compreendê-la assim seria “como se o baseball fosse estudado apenas como um sistema formal de regras e não como um jogo.” (SEARLE, 1981, p. 27-28)

Wunderlich (1972 *apud* PELZ, 1990, p. 224) distingue dois níveis da convencionalidade da linguagem, ou seja, o sistema de regras gramaticais e o sistema de regras dos atos de fala. Essa última dimensão pragmalingüística nos fez elaborar a pergunta ligada ao âmbito dessa pesquisa: como se manifestam certos atos de fala para o falante e o ouvinte externo da escola?

O princípio básico da pragmalingüística se expressa na simples frase: tudo o que é dito, é dito por alguém – uma expressão em plena comensurabilidade com a Teoria de Autopoiese. Como apontaram Maturana e Varela, não se pode pressupor que tudo que é ouvido pelo interlocutor também seja adequadamente compreendido por ele, porque não há nada que determina a maneira como o sistema opera.

Os pragmalingüístas partem da premissa de que o ato de falar é um ato de agir. Para Austin, dizer é, por um lado, transmissão de informações, mas “é também (e, sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante.” (SILVA, *online*, 2007) No entanto, os pragmalingüístas alertam que nem sempre a forma abstrata de uma sentença é idêntica ao ato da fala. (SEARLE, 1981, p. 34) Uma sentença em forma de uma frase pode, por exemplo, expressar o ato de censura: ‘Como você pode deixar as crianças sozinhas?’ O falante formulou gramaticamente uma pergunta, mas, de fato, ele censura e acusa o interlocutor. Em outras palavras, falando algo, o falante age. “Frequentemente”, alerta Searle (1981, p. 30): “dizemos mais do que realmente dizemos”. Isso significa que o fenômeno da auto-referência da percepção também existe dentro do contexto da fala.

Para Searle (1981, p. 35), uma frase de um falante pode representar três tipos de atos distintos, isto é, o ato de enunciação (enunciar palavras), o ato proposicional (referir e predicar) e o ato ilocucional (afirmar, fazer uma pergunta, dar uma ordem, prometer, etc.).

Austin (1975, p. 109) faz a seguinte distinção:

We first distinguished a group of things we do in saying something, which together we summed up by saying we perform a *locutionary act*, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which again is roughly equivalent to ‘meaning’ in the traditional sense. Second, we said that we also perform *illocutionary acts* such as informing, ordering, warning, undertaking, &c., i.e. utterances which have a certain (conventional) force. Thirdly, we may also perform *perlocutionary acts*: what we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading.

O ato ilocucionário significa o que o falante faz. O ato perlocucionário significa o que se consegue com isso. Austin (1975, p. 110) exemplificou esse fenômeno com a distinção das expressões na língua inglesa ‘*in saying it I was warning him*’ e ‘*by saying it I convinces him, or surprised him, or got him to stop*’.

Vimos aqui o ponto comum entre a visão autopoietica e a visão pragmalingüística, isto é, que comunicar/falar se define pelo efeito que “acontece com o receptor”, como dizem Maturana e Varela (2004, p. 218). A semelhança das duas teorias vai mais além.

Os atos proposicionais e ilocucionais são pronunciados em determinadas situações, sob certas condições e com certas intenções. (SEARLE, 1981, p. 36-37) Por isso, supomos que acoplamentos estruturais são ou podem ser atos proposicionais e ilocucionais, pois eles criam situações de comunicação sob certas condições e com certas intenções. Por exemplo, há verbos, os tais chamados verbos performativos, que em si já expressam esse ato explicitamente em determinadas condições. Verbos como *ordenar*, *perguntar*, *prometer*, *batizar* que representam um ato se eles são usados na primeira pessoa do singular e no indicativo do presente e dentro de uma situação sincera. (AUSTIN, 1975, p. 84) É ou o

contexto da situação ou os instrumentos lingüísticos que indicam ao ouvinte como ele deve interpretar e avaliar o ato. (PELZ, 1990, p. 229)

O que torna a classificação interessante para a nossa reflexão sobre acoplamentos estruturais é seu pano de fundo com a função de identificar o grau da (objetividade). Habermas fala da *Wahrheit* (verdade), no caso dos atos constativos, da *Wahrhaftigkeit* (sinceridade) e da *Richtigkeit* (exatidão) dos atos regulativos.⁷³ Um *herrschaftsfreien Diskurs* (um discurso livre de dominação) – pelo próprio Habermas admitido como uma situação ideal – é uma situação de simetria entre os atos comunicativos, constativos, representativos e regulativos. Em outras palavras, seria uma situação em que os dois interlocutores têm as mesmas chances de abrir a comunicação, de se manifestar e de opinar, de se auto-representar e regular os atos do outro.

Atos de fala podem também ser analisados no que diz respeito à “*Prevertierung von Sprechhandlungen*” (perversão de atos de fala) (WUNDERLICH, 1972 *apud* PELZ, 1990, p. 244), que são, por exemplo, situações de violência em que um interlocutor força o outro a comunicar ou a situações de engano em que um interlocutor finge uma intenção de comunicação que não é a sua verdadeira intenção ou ele faz promessas que não pretende cumprir.

A crítica dirigida à Teoria de Atos de Fala refere a sua orientação a atos individuais e isolados e sempre na perspectiva do falante, ou seja, de uma visão monologa.⁷⁴ A essa crítica podemos opor que a visão monologa corresponde a axioma da auto-referência. Podemos apenas saber o que estamos dizendo e não o que o outro está ouvindo. Não existe o interno e o externo na perspectiva de um sistema autopoietico. O monólogo, de fato, é um diálogo interno do sistema como faz seu meio social. De certa forma, como já comentamos na Teoria do Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead, o outro entra na personalidade através das interações internalizadas.⁷⁵

O pragmatolinguista norte-americano, Charles Peirce (1985), distingue signos em símbolos, índice e ícones. Ícones são aqueles signos que mostram uma aparência, uma semelhança com aquilo que descreve. Eles são, por exemplo, as expressões onomatopoeicas.

⁷³ Austin (1975, p. 151) fala dos seus dois fetiches “the true/false fetish, the value/fact fetish”.

⁷⁴ Para aqueles, no entanto, que não recusaram o nosso convite de aceitar a premissa de que sistemas vivos são sistemas operacionalmente fechados, recomenda-se a análise de conversação de Harvey Sacks. Veja SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Oxford [s.n.], 1992.

⁷⁵ Por exemplo, na obra de Arthur Schnitzler – autor austríaco que se tornou famoso pelo estilo do monólogo interno, os protagonistas realizam um monólogo interno, que pode ser interpretado como um diálogo interno entre os dois conceitos da personalidade *I e Me*.

Indexes são, no entanto, signos que mostram uma ligação com o efeito ou a consequência do objeto descrito e os símbolos são signos arbitrários, mas convencionalizados.

Consideramos esse modelo de signo interessante porque inclui, de certo modo, a relação entre signo e a realidade. (NAGLE, 1992) O Diagrama a seguir apresenta o modelo de Peirce adaptado por nós. O transferimos em uma forma tridimensional, porque assim a proximidade do signo com a realidade fica explícita.

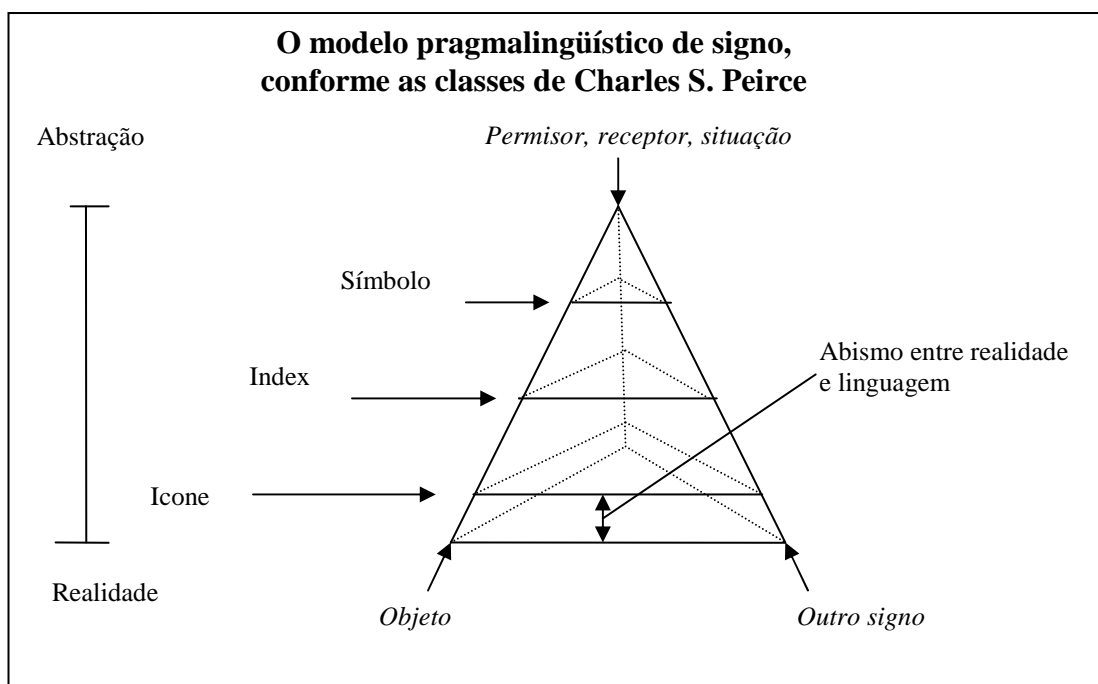


Diagrama 13 – Modelo do signo de Charles S. Peirce

Um signo é algo que descreve/significa algo para alguém. Não necessariamente esse algo precisa existir na realidade. Algo que não seja real também pode ser percebido. Observa-se aqui mais uma vez a possibilidade de incorporar as duas teorias (*Kommensurabilität*) porque essa idéia se junta à idéia de que o sistema autopoietico autoproduz seu impulso para agir. Esse impulso pode, mas não precisa necessariamente ser oriundo de um estímulo externo. Maturana (2006, p. 131) afirma que

- a) o linguajar não é um sistema de operação com símbolos abstratos na comunicação;
- b) os símbolos não preexistem à linguagem, mas surgem depois dela e nela como distinções, feitas por um observador, de relações consensuais de coordenações de ações na linguagem;
- c) embora a linguagem aconteça através das interações corporais e das mudanças corporais envolvidas nas coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações daqueles que estão linguajando, ela não acontece no corpo dos participantes, porque acontece no fluxo de suas coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações [...]

Esse último ponto expressa a premissa da pragmalingüística: a linguagem se faz falando, ou seja, cada signo é dito por alguém e ganha seu significado por esse utilizador. Os signos abstratos, os símbolos são o que Maturana chama de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações, porque são aqueles signos de linguagem cujo significado é dito por outros signos.

Parece plausível reconhecer nos acoplamentos entre escola e seu meio social, o momento em que a escola fala. Isso significa que a qualidade dos acoplamentos leva conseqüências para a comunicabilidade da escola, pois “o domínio de língua é inseparável do controle da variedade de contextos em que essa língua é utilizada.” (GIDDENS, 1999, p. 287) A pragmalingüística deu ênfase à maneira como os atos de fala se realizam, nas condições em que elas vão ou estão sendo realizadas e apontam ao aspecto da subjetividade da fala. Mesmo tratando-se de um fenômeno social, isto é, a linguagem e a comunicação, é o indivíduo que define a significância de um signo.

4.5 ACOPLAMENTOS ESTRUTURAIS COMO MOMENTOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O conhecimento adquirido através do estudo sobre o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural nos fez refletir sobre a contribuição de acoplamentos estruturais para uma aprendizagem organizacional. Num primeiro momento, esclarecemos brevemente a origem e o conceito da organização aprendiz e, em seguida, discutiremos as conseqüências no âmbito da educação, ou seja, a escola aprendiz.

4.5.1 A organização aprendiz

A gestão de forma hierárquica, da direção de *top-down* não se comprovou como modelo aplicável em fenômenos sociais, como já dissemos neste capítulo. A idéia de que uma pessoa no *top* de uma organização dirige dentro da organização para resolver os problemas, seja onde for que aconteçam, não corresponde à demanda real. É uma organização, como grupo, que guarda e utiliza o conhecimento necessário e não apenas uma ou outra pessoa dentro da organização.⁷⁶ Foi por isso que Peter Senge (2006) se dedicou ao estudo sobre como valorizar a força do conjunto de uma organização.

⁷⁶ Às vezes, não é nem uma pessoa no *top* da organização, mas uma pessoa de fora – chamada para implantar seu conhecimento dentro da organização – que ignora as próprias experiências e sugestões dos atores da organização e desconsidera como que estes se adaptaram ao contexto. (BUCHA, 2004, p.19) Isso nos faz lembrar do alerta de

Senge (2006, p. 3), que descreve o mundo de hoje como “despedaçado, como se se compusesse de forças separadas”, aponta a dificuldade de identificar as causas dos problemas. A solução de um problema em determinado âmbito se torna a causa de um novo problema em outro âmbito. A complexidade e a dinâmica de fenômenos sociais – principalmente a da sua dinâmica⁷⁷ – às vezes servem para falsas justificativas, tais como “É tudo muito complexo para mim” ou “Não posso fazer nada. É o sistema” (SENGE, 2006, p. 100) – depoimentos estes, aliás, que se ouvem muitas vezes no âmbito da escola. Conforme Senge, exige-se, ao contrário, justamente por causa dessa complexidade, uma cultura em que todos os participantes da organização se comuniquem para perceber o efeito sistêmico da organização como conjunto, ou seja, para re-ver a organização como um todo. A complexidade deve se tornar motivo de uma mudança de pensamento, uma transformação em um pensamento sistêmico. Ela exige uma aprendizagem em equipe.

As organizações devem, conforme Senge, se tornar organizações aprendizes, isto é, organizações

nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e em que as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. (SENGE, 2006, p. 37)

As organizações que, para sua própria sobrevivência, precisam aumentar sua capacidade de aprender, ou seja, tornar uma invenção, o mais rápido possível, em uma inovação. (SENGE, 2006, p. 39) Não se pode, nesse processo, desprezar o conhecimento existente. É preciso que esse conhecimento existente flua sem obstáculos e que se faça o maior proveito dele.

Senge (2006) define cinco capacidades/tecnologias – ele as chama de disciplinas – que caracterizam uma organização aprendiz, isto é, (1) o domínio pessoal, (2) os modelos mentais, (3) a construção de uma visão compartilhada e (4) a aprendizagem em equipe e (5) o pensamento sistêmico.

Sobre pensamento sistêmico compreende-se um quadro de referência conceitual, ou seja, são os “fios invisíveis de ações inter-relacionadas, que muitas vezes levam anos para manifestar seus efeitos umas sobre as outras.” (SENGE, 2006, p. 40) Senge (2006, p. 41), que declara que “a capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem

Santos (2002, p. 2) que disse que a maioria dos diretores escolares busca soluções para seus problemas administrativos ou técnicos com outros diretores mais experientes ou aguarda as ordens da Diretoria de Ensino.

⁷⁷ Senge (2006, p. 102) distingue entre complexidade de detalhes e complexidade dinâmica, isto é, uma situação em que causa e efeito são sutis, em que os efeitos das intervenções, com o passar do tempo, não são óbvios.

ser maiores do que de seus integrantes”, aponta, por isso, a necessidade de investir no domínio pessoal de cada membro, isto é, a visão pessoal do todo e sua maneira de agir. Essas visões individuais, os tais chamados modelos mentais, são pressupostos, generalizações e imagens que formam e influenciam a compreensão do mundo. Cada membro age conforme seus modelos mentais. Por isso, torna-se indispensável uma visão compartilhada, comparável com uma identidade, composta de valores, metas e missões. A visão compartilhada é mais do que uma missão, é aquela interface onde se encontram as visões pessoais dos membros da empresa. Espera-se, dessa maneira, que cada um se dedique à visão compartilhada porque encontra nela sua visão pessoal, pelo menos em parte, senão, alerta Senge (2006, p. 43), acontece o contrário: a visão compartilhada “gira em torno do carisma de um líder ou de uma crise que estimula temporariamente a todos”.

O mais importante é integrar as capacidades/tecnologias e aplicá-las em um conjunto. Por isso, a capacidade do pensamento sistêmico é a chamada “quinta disciplina, aquela que integra as outras, fundindo-as em um corpo coerente de teoria e prática.” (SENGE, 2006, p. 45) Para isso precisam se estabelecer espaços e ambientes favoráveis a diálogos e ao livre fluxo de idéias.

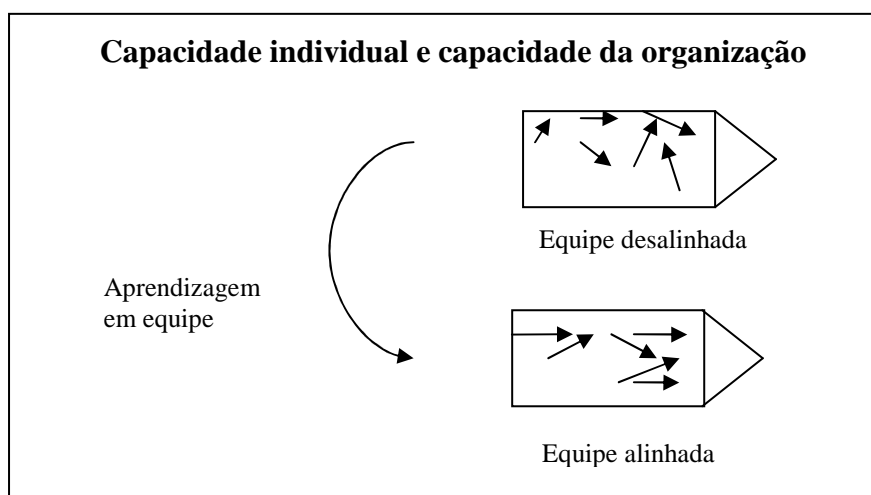
A abordagem da organização aprendiz reconhece, então, de acordo com o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, a necessidade de combinar o individualismo metodológico com o coletivismo metodológico. É preciso captar os dois níveis, o nível micro (individual) e o nível macro (social). Reconhecemos as características nos processos internos de uma organização aprendiz que o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural também estabelece, isto é, a dinâmica, a perceptibilidade e a reciprocidade.

O axioma (4) que define que o sistema autopoietico é um sistema operacionalmente fechado também se aplica à abordagem da organização aprendiz. Apontando a necessidade de reconhecer os modelos mentais dos funcionários de uma empresa e de construir uma visão compartilhada, Senge, de certa forma, supõe que a organização é operacionalmente fechada. Pois, é preciso esclarecer a visão de cada um para identificar, apontar e compreender a determinação estrutural. Através de acoplamentos estruturais internos criam-se domínios consensuais/lingüísticos, ou seja, se constrói uma matriz coletiva de interpretações – a visão compartilhada. Em outras palavras, os mapas cognitivos do mundo de cada indivíduo tentam se juntar em um mapa coletivo através de relações repetitivas, duráveis, estáveis e dinâmicas e, principalmente, mútuas.

Também o pressuposto de que um sistema dinâmico se autocria permanentemente se expressa no construto da organização aprendiz. Senge (2006, p. 47) aponta que as pessoas

constantemente percorrem aprendizagem. Não se trata de uma aprendizagem pontual, referida a um determinado problema. Além disso, Senge (2006, p. 32) recomenda uma ligação direta entre aprendizagem e ação porque “o aprendizado nunca ocorre exclusivamente através do estudo passivo”.

A aprendizagem em equipe também não pode ser compreendida como a soma das aprendizagens individuais. Ela pode, entretanto, ser aproveitada para motivar a ampliar o domínio pessoal de cada um. Aprendizagem individual é importante, mas não suficiente para uma organização. O desempenho da organização depende tanto da capacidade individual quanto da capacidade de trabalho em conjunto. A aprendizagem coletiva tem o objetivo de alinhar as capacidades individuais, ou seja, os domínios pessoais.



Fonte: Adaptado em SENGE, 2006, p. 262.

Diagrama 14 – Capacidade individual e capacidade da organização

Num primeiro momento é preciso reconhecer a necessidade e a possibilidade de completar as habilidades uns dos outros. O Diagrama acima ilustra o desperdício de esforços individuais se não há um alinhamento dos esforços. Senge (2006, p. 262) alerta que, em caso de *empowerment* do indivíduo que faz parte de uma organização desalinhada, se agrava o caos. Para que os objetivos sejam alcançados pela equipe em conjunto é preciso esclarecer e estabelecê-los em conjunto. É importante refletir sobre a complexidade (de detalhes e da dinâmica) dos objetivos e os potenciais individuais para pensar no coletivo como a inteligência da equipe pode se tornar maior do que a inteligência de cada membro. Ela, sobretudo, exige prática. Só em ação se aprender a agir. Em outras palavras, a aprendizagem em equipe acontece por meio de relações entre os membros, ou seja, por meio de acoplamentos estruturais internos.

Senge (2006, p. 51) vê a maior dificuldade na “forma como [as organizações] são projetadas e gerenciadas, a maneira como os cargos são definidos e, mais importante, o modo como todos fomos ensinados a pensar e interagir”. As deficiências identificadas na estrutura das organizações são (a) de que a percepção de cada pessoa é limitada no próprio cargo, (b) de que se busca, em casos fracassados, uma razão externa para a culpa, (c) a ilusão de poder controlar um problema, (d) a fixação em ocorrências e eventos e não a percepção dos processos graduais que levam a essas ocorrências, (e) a ilusão de que se aprende com a experiência, que engana sobre a constante mudança de problemas e condições de soluções, (f) o mito da equipe gerencial, sendo que essa equipe gerencial, muitas vezes, é mais distante do problema e é ainda mais submetida a uma cultura de não admitir o erro ou a incapacidade do que os outros funcionários. E, finalmente a sétima deficiência, a tal chamada (g) parábola do sapo escaldado. O autor esclarece:

Se você colocar um sapo em uma panela de água fervendo, ele tentará pular para fora da panela imediatamente. Mas, se colocar o sapo em uma panela com água a temperatura ambiente, sem assustá-lo, ele ficará dentro da panela. Agora, se colocar a panela no fogo e aumentar gradativamente a temperatura, acontecerá uma coisa bastante interessante. Quando a temperatura aumentar de 20 para 30 graus, o sapo não se mexerá. [...]. Porém, à medida que a temperatura for aumentando gradativamente, o sapo ficará cada vez mais tonto, até que não será mais capaz de sair da panela. Embora nada o impeça de pular, ele continuará na panela, até ser escaldado. Por quê? Porque, nos sapos, o mecanismo interno que detecta as ameaças à sobrevivência é regulado para identificar mudanças súbitas do meio ambiente, e não mudanças lentas e graduais.

Através desse exemplo, Senge ilustra que a organização é submetida aos seus mecanismos internos⁷⁸. Senge (2006, p. 123) escolheu, em outro momento, a expressão “prisioneiros de estruturas”⁷⁹. Novamente, reconhecemos aqui que as organizações são operacionalmente fechadas e estruturalmente determinadas. Partindo da idéia da caixa chinesa, vale ressaltar que não apenas a organização como um todo é um sistema autopoietico, mas também cada funcionário. Cada membro da organização é um sistema operacionalmente fechado, o que Senge implica quando fala da percepção limitada no próprio cargo. Por isso, se acusa um acontecimento ou um ator externo no caso em que sua atitude no próprio cargo fracassou. Sem um pensamento sistêmico não se percebe “que não existe ‘lá fora’, que você e a causa de seus problemas fazem parte de um único sistema”, esclarece

⁷⁸ Permitimo-nos o comentário de que esses mecanismos também incluem o seu sistema de avaliação interna.

⁷⁹ No entanto, ele aponta que somos prisioneiros de estruturas que desconhecemos. Ele não explicitou, como Maturana e Varela, que a prisão é a própria estrutura que nos determina na percepção da outra. No entanto, na explicação que Senge dá em seguida, novamente se mostra o paralelismo nas duas abordagens: “Por outro lado, aprendendo a ver as estruturas em que operamos, iniciamos um processo de libertação das forças antes não identificadas e acabamos dominando a habilidade de trabalhar com elas e de mudá-las.” (SENGE, 2006, p. 123)

Senge (2006, p. 98). A abordagem da organização aprendiz, como a Teoria de Autopoiese, aponta a difícil diferenciação entre externo e interno.

Ela também abandonou a concepção de relações causais e lineares. “A essência do pensamento sistêmico”, esclarece Senge (2006, p. 103), é “ver inter-relacionamentos, em vez de cadeias lineares de causa-efeito e ver os processos de mudança, em vez de simples fotos instantâneas”. O autor (2006, p. 106) continua afirmando que no pensamento sistêmico “há o axioma de que toda influência é ao mesmo tempo causa e efeito. Nada é sempre influenciado em apenas uma única direção”. Maturana e Varela falam em encadeamento em vez de causa e efeito, mas reconhecemos a idéia básica: não há uma determinação, nem a partir do sistema para seu meio, nem do meio sobre o sistema. Ambos podem influenciar-se reciprocamente.

Por isso, aponta Senge, é importante estabelecer uma canalização de *feedback* de ações dentro da organização e entre organização e meio. Sobre *feedback* se compreende, dentro do conceito da organização aprendiz, qualquer fluxo recíproco de influência. Senge (2006, p. 110) descreve dois tipos de *feedback*, isto é, o *feedback* do reforço e o do equilíbrio. A atenção de organizações, muitas vezes, se concentra apenas no *feedback* de reforço, isto é, reforçando uma ação positiva ou evitando com esforço oposto uma ação com efeitos negativos. O *feedback* de equilíbrio, no entanto, chama menos a atenção porque “na maioria das vezes, parece [grifo do autor] que nada está acontecendo.” (SENGE, 2006, p. 118) É aquela situação na qual o *status quo* permanece, mesmo todos os membros querendo sua mudança.

Sempre que existe uma `resistência à mudança`, com certeza existem um ou mais processos `ocultos` de equilíbrio. A resistência à mudança não tem caprichos nem mistérios. Quase sempre surge de ameaças às normas e formas tradicionais de fazer as coisas. Essas normas estão associadas aos relacionamentos de poder estabelecidos. Uma norma é arraigada porque a distribuição de autoridade e controle é arraigada. Em vez de tentar insistentemente vencer a resistência à mudança, líderes habilidosos identificam a fonte de resistência. Concentram-se diretamente nas normas implícitas e nos relacionamentos de poder associados a essas normas. (SENGE, 2006, p. 118)

Senge (2006, p. 154) conclui que é mais importante identificar padrões de atitudes em vez de ver eventos e forças e apenas, conseqüentemente, a elas reagir. Torna-se necessário esclarecer os padrões dentro da visão compartilhada que serve também para o processo de controle. Pois “o fato de que ninguém `exerce controle` não significa que não haja `controle`.” (SENGE, 2006, p. 320)

A combinação de missão, visão e valores cria a identidade comum que pode conectar milhares de pessoas dentro de uma grande organização. Uma das principais tarefas dos líderes, tanto em nível local quanto de empresa, é estimular essa identidade comum. (SENGE, 2006, p. 320-321)

O controle precisa acontecer no momento e no local da ação, conforme padrões definidos pela visão compartilhada que harmoniza os modelos mentais de cada membro. Aprendizagem, dentro de uma organização, significa tornar invenções em inovações. Isso exige, por um lado, coragem e, por outro lado, coordenação. Os membros da empresa aprendem coletivamente sobre os objetivos da organização, os processos e seus efeitos. Em outras palavras, eles criam coletivamente a visão compartilhada que serve como matriz de avaliação interna. Mais importante do que o conteúdo dessa visão é o fato de que ela existe. “Não é o que a visão é, mas sim o que a visão faz”, disse Senge (2006, p. 181).⁸⁰

4.5.2 A escola aprendiz

Senge, que aborda a organização aprendiz, refere-se a empresas, mas a escola não é uma empresa. No entanto,

as mudanças que vêm acontecendo no campo da administração empresarial não podem ser ignoradas, tendo em vista a precariedade de estudos e pesquisa na área educacional e a necessidade de preparar pessoas capazes de entender o novo significado que assume a administração/gestão na sociedade atual. (SANTOS, 2002, p. 1)

Nas escolas de administração se discute, por exemplo, a autogestão, a transparência nos processos de informação e de decisões, a gestão via comunicação que substitui a gestão via regulamentos, a abordagem da responsabilidade vivida e do pensamento holístico processual em vez da divisão em departamentos e a identificação de todos envolvidos com o resultado da empresa (EIFF, 1991 *apud* MEYER-DOHM, 1998, p. 106) e, como acabamos de apresentar, a organização aprendiz.

Não concordamos com Fees (2004), que questiona a possibilidade de transferir o conceito da organização aprendiz ao âmbito escolar. Não consideramos adequada sua crítica de que a escola aprendiz significaria uma homogeneização de opiniões na tal visão compartilhada, e com isso o princípio do pluralismo seria ameaçado. Constituir uma visão compartilhada, conforme o conceito de Senge, não é sincronizar autoritariamente as opiniões diversas, mas significa, a nosso ver, a conscientização das opiniões existentes e a definição das opiniões e objetivos comuns. Podemos comparar esse processo com a função de um farol que sinaliza o porto do destino. Cada membro tem a sua visão, seu mapa cognitivo, seu modelo mental e, conforme a Teoria de Autopoiese, essa percepção determinada pela estrutura de cada um nunca pode se perder, porque cada indivíduo é um sistema

⁸⁰ Podemos comparar esse aspecto com o processo de eleições democráticas. Os cidadãos aceitam o resultado, mesmo se não se realiza o interesse individual, porque aceitam o processo de eleição em si.

operacionalmente fechado. Em um momento de aprendizagem coletiva se pode apenas tentar estabelecer uma comunicação das diversas percepções e a possibilidade da visão compartilhada.

Também não concordamos com uma segunda crítica de Fees. Ele coloca em questão a função do gestor, já que ele não seria mais responsável pelas decisões na escola aprendiz. A nosso ver, organização aprendiz não deve ser compreendida como uma organização anárquica. É o gestor que, de fato, é o guia da equipe escolar. É ele que gere a organização aprendiz e é responsável pelas decisões relacionadas à gestão. O construto da gestão participativa não questiona o papel e as funções do gestor escolar, a escola aprendiz precisa da definição clara das responsabilidades de cada um, porém, o processo é visto como um processo coletivo e não um processo segmentado. No entanto, a escola aprendiz exige um gestor escolar que cria condições favoráveis para que se construa uma visão compartilhada e para que se crie um pensamento sistêmico. Em outras palavras, ele precisa criar um ambiente adequado para que se estabeleçam interações na ordem de acoplamentos estruturais internos. É sob responsabilidade do gestor que a comunidade escolar aprende a se perceber como uma organização aprendiz.

Concordamos com Santos (2002, p. XVI), que aponta:

O embasamento teórico, oriundo da administração empresarial, contribui para considerar o gestor educacional como um líder que deve entender e provocar mudanças, e a escola como uma organização que tem várias partes, interligadas e interagentes.

Obviamente, precisa se adaptar as reflexões ligadas a organizações empresariais ao contexto educacional e à realidade escolar. Concordamos que a escola não é uma empresa, mas também apontamos que ela não é uma instituição meramente administrativa, ou seja, uma repartição pública. A escola é uma organização social. Isso ela tem em comum com uma organização empresarial. Como a organização empresarial é entrelaçada com seu meio, isto é: os fornecedores, os trabalhadores e funcionários, os que disponibilizam do capital, tanto dentro da própria empresa como também fora, os clientes, o estado, o meio ambiente, o ambiente social em geral, a organização escola também precisa de seu meio.

Traduzindo, então, a imagem da organização aprendiz para o âmbito da escola, imaginamos uma escola como organização aprendiz da seguinte maneira: nela, a equipe, composta por gestores, professores, funcionários e alunos, formula uma visão compartilhada e define coletivamente os objetivos concretos reconhecendo as demandas e expectativas do seu meio social. Essa escola se auto-analisa, realiza um diagnóstico, reflete sobre forças e

fraquezas e discute como se pode desenvolver a instituição a partir deste quadro. Para isso, as responsabilidades estão redistribuídas entre diretor, professor, funcionário e aluno. Em um ambiente de diálogo entre grupos com determinadas responsabilidades, cria-se um *feedback loop* sobre as perspectivas individuais e as reflexões durante o processo. Assim, não só o professor, mas a escola como um todo, com suas regras e formas de interações, educa. (BERNFELD, 1973 *apud* KRAINZ-DÜRR, 1999, p. 17)

Uma das reflexões de Senge se refere à definição de missão da empresa (*mission statement*), da diretriz geral da empresa, do lema, do guia. Os diferentes nomes titulam a mesma idéia: a empresa define explicitamente os seus objetivos e valores para serem atingidos. A filosofia da empresa inclui a definição do campo da atuação, a sua própria imagem que a empresa quer divulgar na sociedade, o benefício por parte do cliente, a posição no mercado, os objetivos financeiros, o tratamento e as interações dos e entre trabalhadores. Trata-se de certo modo de um “credo” (MEYER-DOHM, 1998, p. 108) da empresa que envolve as pessoas no funcionamento da empresa e integra suas visões. Diante disso, associa-se imediatamente o Projeto Pedagógico da escola. Ele também representa, ou, pelo menos, deve representar uma visão compartilhada, ela reflete a filosofia da escola, a cultura escolar. Meyer-Dohm (1998, p. 112) igual ao Senge aponta que o resultado final, isto é, o Projeto Pedagógico, não tem tanta importância assim, mas o importante é a aceitação do processo de elaboração. São os efeitos do processo coletivo que constroem a sensação ‘nós’.⁸¹

Vimos que no âmbito escolar, ao contrário de uma empresa, o aluno e a sua família/seus responsáveis, mas também a comunidade, não são os clientes da escola, eles são co-produtores do ensino. Por isso, precisa se divulgar que o Projeto Pedagógico não é apenas uma soma de tarefas da diretoria, dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, mas, sim, uma tarefa coletiva entre esses atores escolares e, além disso, uma tarefa cooperativa que inclui os pais/responsáveis e a comunidade externa. Pois, é previsto que o Projeto Pedagógico integra as tarefas de cada um e não apenas as adiciona. Em outras palavras, ele indica o caminho como os esforços individuais serão alinhados e compensados uns por outros.

A tradição de desenvolvimento organizacional – oriunda dos anos 40 do século XX nos Estados Unidos da América, objetiva uma mudança em sistemas sociais por meio de uma ação aberta, planejada, orientada em objetivos e de longo prazo. (ROLFF, 1995)

⁸¹ A elaboração em conjunto pode andar caminhos diferentes, por exemplo, a diretoria pode fazer uma proposta que será discutida e modificada ou pode uma equipe interna da escola formular uma proposta que será apresentada e discutida.

Reconhecendo a escola como sistema dinâmico, Rolff (1999) a compara com um veleiro: apenas se pode gerir o veleiro enquanto está em movimento. Nesse movimento, a equipe (os velejadores, ou seja, professores) não é o problema, mas a única chance de tentar mover o barco na direção desejada. É através da transformação e a da mudança, como aponta Morgan (1996, p. 241), que se revela a realidade. É preciso saber como e quando içar a vela e aproveitar os ventos que estão a favor e como e quando baixar as velas. Vale ressaltar, nesse contexto, que mudanças na maneira de velejar não dependem, apenas e necessariamente, de tecnologias modernas do barco, mas principalmente da estratégia do velejador e de sua equipe. Nesse passeio de veleiro, Rolff (1995, p. 20) também aponta para o apoio externo necessário.

A seguir relataremos algumas experiências da administração escolar com base na abordagem organização aprendiz porque essas experiências revelam a necessidade e os benefícios de acoplamentos estruturais.

Há pesquisas sobre escolas que se tornaram organizações aprendizes que se mostraram mais abertas a inovações, mais dispostas para experimentos e mudanças porque os professores atuam colaborando e cooperando, compartilhando dessa maneira a responsabilidade pela aprendizagem do alunado e melhorando em equipe os métodos e a prática do ensino. (MUJIS et al., 2004) Várias dessas escolas analisadas implantaram um sistema em que os professores assistiram à aula de seus colegas. Nas escolas efetivas, a aprendizagem é ainda apoiada por uma política interna de aperfeiçoamento profissional. Os suportes para professores não se restringem apenas ao novo conhecimento teórico, mas também à demonstração, prática em sala de aula e *feedback*. Em outras palavras, a aperfeiçoamento se refere à realidade da escola e não se realiza em cursos teóricos a distância.

Meyer-Dohm (1998) analisou escolas que se destacaram pelo sucesso alcançado através de uma visão compartilhada. A escola de educação básica das primeiras quatro séries *Arco-íris* em Berlin, Alemanha, formulou como filosofia da escola a ênfase à educação de arte e estética. A escola *Lobedurg* em Jena, Alemanha, definiu seu perfil como Escola-de-um-mundo-só, focalizando a educação na convivência de diversas culturas e na convivência com o meio ambiente. Ambas as escolas estabeleceram um canal de comunicação com parceiros externos da referida área – que foi claramente definida pela equipe escolar e explicada para a comunidade externa – e implementou cooperações tanto no que diz respeito ao ensino em sala de aula, como também ao apoio em atividades educativas externas. Meyer-Dohm identificou que por meio dessas cooperações, as duas escolas não apenas fortalecem a aprendizagem dos alunos, mas também sua auto-aprendizagem como organização através da integração com o

conhecimento externo. No entanto, ele revelou nas escolas aquele problema que Senge descreveu como esforço de equilíbrio, isto é, a resistência de alguns membros da comunidade escolar. Lembrando da experiência de Mitterlechner (2002), esse problema torna-se, a nosso ver, um desafio ainda maior em uma organização escolar, principalmente na escola pública, sendo os professores e demais trabalhadores funcionários públicos. A característica de ter privilégios no vínculo empregatício de funcionários públicos nos faz, ao contrário, apoiar mais ainda os princípios do construto escola aprendiz. Na descrição de uma organização aprendiz, Senge denomina as cinco disciplinas que a organização possui como requisitos, mas, essas disciplinas podem ser aprendidas. Análogo ao conceito da Teoria de Democracia Participativa, não se propõe que a participação seja um bem absoluto, predefinido e inato do indivíduo, mas um produto da convivência, como descrevemos no terceiro capítulo. A organização aprendiz não apenas possuiu essas disciplinas, ela pode construí-las. A nosso ver, a diversificação da profissão promete ser uma estratégia interessante contra o *burn-out effect* dos profissionais que atuam na escola. A escola aprendiz parece ser mais flexível para buscar estratégias que motivam os profissionais diferentemente das escolas geridas conforme o modelo burocrático de Max Weber.

Os resultados de outro estudo de caso (KRAINZ-DÜRR, 1999) levanta a questão se as escolas realmente se autopercebem como uma organização. O estudo revelou que não há, de fato, um pensamento sistêmico. No que diz respeito às relações de trabalho, mostrou que os professores mantêm interações repetitivas, duráveis e intensas com os alunos, mas não com seus colegas. Não há motivação para formação de equipes, inclusive faltam recursos, tempo e estruturas procedimentais. São esses obstáculos que já foram identificados dentro do contexto da gestão participativa.

No entanto, voltando ao fator considerado importante para nossa pesquisa, isto é, o apoio externo e a interação com atores não-escolares, também no conceito da escola aprendiz, ficou óbvio que a escola precisa contar com co-produtores. A visão desses co-produtores precisa ser integrada à visão compartilhada da escola. Senão, cada um trabalha com seu objeto sem perceber que se trata do mesmo objeto complexo e se corre o risco de que os valores e atitudes vividas se contradigam – o que, conforme a Teoria de Interacionismo Simbólico, prejudica o processo de aprendizagem.⁸² A escola aprendiz, através da aprendizagem coletiva,

⁸² Senge (2006, p. 9) ilustra isso com a fábula muçulmana na qual três homens cegos encontraram um elefante. “É uma coisa grande e áspera, larga e ampla, como um tapete”, disse o primeiro, segurando uma das orelhas. O segundo, segurando a tromba, disse: “Eu sei o que é isso: é um tubo reto e oco”. E o terceiro, segurando uma perna dianteira, disse: “É sólido e firme, como uma coluna”. O raciocínio desses homens jamais deixará que saibam o que é um elefante.

cria uma coerência entre modelos mentais dos co-produtores e dos atores escolares. A escola não apenas inclui, mas também toma proveito dos conhecimentos externos, se ela consegue fazê-lo um impulso interno, um credo da escola. Em outras palavras, as próprias relações entre a escola e a comunidade podem ser objetivo, meio e até filosofia da escola e mereçam um espaço na visão compartilhada, ou seja, no Projeto Pedagógico. Em nosso estudo de caso buscamos saber, por isso, se as relações com parceiros externos foram mencionadas em documentos escolares, como no Projeto Pedagógico da escola, por exemplo.

Para a criação de uma visão compartilhada, a escola aprendiz precisa encontrar métodos que possibilitam conhecer as perspectivas diferentes de cada membro. Também enfrentamos em nossa pesquisa em campo o mesmo desafio. No capítulo seguinte refletimos sobre como levantar informações sobre o nosso objeto de estudo, justificando, ao mesmo tempo, a nossa opção pela metodologia do estudo. Discutimos também o caráter das pesquisas qualitativas e quantitativas e a vantagem de vê-las mais como aliadas do que opositoras.

RESUMO DO QUARTO CAPÍTULO

Uma gestão política educacional e/ou uma gestão escolar com o objetivo de envolver a sociedade nos processos da educação e no ensino da escola, precisa saber como integrar interesses, perspectivas e lógicas de agir diferentes. O chamado *Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural* se destaca nas teorias de gestão justamente porque trabalha com esses aspectos. Esse modelo teórico toma emprestados os axiomas básicos da Teoria de Autopoiese, oriundos do âmbito da neurobiologia, mas formulado na língua analítica, e, por isso, transferível ao âmbito social. Os axiomas mais relevantes são: todos os sistemas vivos são sistemas autopoieticos que são operacionalmente fechados. Esses sistemas se realizam apenas em uma base autopoietica e/ou medial. Entre meio e sistema autopoietico acontecem acoplamentos estruturais, ou seja, vínculos de caráter (1) repetitivo, (2) estável, (3) durável, (4) mútuo, (5) susceptível às mudanças, (6) oriundo de interesses próprios e vínculos que (7) conseguem modificar as capacidades dos respectivos sistemas. Os acoplamentos estruturais encadeiam mudanças no estado do sistema, mas as mudanças de estado nos sistemas autopoieticos são determinadas pela estrutura do próprio sistema. Supondo que a escola é um sistema autopoietico, conclui-se: ela precisa de um meio social e está com esse meio vinculado. As mudanças no meio social da escola são melhor perceptíveis para a escola, e as mudanças internas da escola são melhor perceptíveis para o meio social, se ambos estão estruturalmente acoplados. A maneira como ambos processam essas mudanças em seu próprio interior é estruturalmente determinada. Essa conclusão traz as seguintes consequências: é preciso saber mais sobre a lógica da situação da escola e do meio para poder efetivar vínculos em acoplamentos estruturais. Precisa-se saber mais sobre a lógica da seleção para compreender como e por que a escola toma determinadas decisões no que diz respeito à interação com seu meio. Essa última questão implica: a) precisa-se reconhecer a escola como uma organização que aprende, ou seja, que aprende como coletivo a interagir com seu meio social e a aproveitá-lo melhor e b) precisa-se reconhecer que a escola não apenas se submete uma própria gramática e semântica, mas também uma própria pragmalíngüística. A escola é um sistema de comunicação cujos atos de fala são os acoplamentos estruturais.



5 COMO INVESTIGAMOS AS INTERAÇÕES ENTRE ESCOLA E SEU MEIO SOCIAL?

A perspectiva teórica não apenas determina o próprio problema de uma pesquisa, como disse Lima (2003, p.16), mas também a sua questão metodológica. O axioma da Teoria de Autopoiese e do Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, que afirma ser o sistema autopoietico operacionalmente fechado e estruturalmente determinado, gera conseqüências na escolha da metodologia da nossa pesquisa empírica.

Vimos que o sucesso da gestão escolar, fundamentalmente, depende da adequação do encadeamento à percepção de todas as pessoas envolvidas na escola e não apenas à percepção do gestor – menos ainda à percepção de um observador externo. Por isso, os dados quantitativos, apresentados no segundo capítulo, deixaram – como característico – “à sombra de questões de significado e de intencionalidade” (MINAYO, 2006, p. 55). Para complementá-los, optamos pela continuação da nossa pesquisa, agora em campo, com um estudo de caso com base no método qualitativo.

Não valorizamos o método qualitativo mais do que o método quantitativo, nem compreendemos ser um oposto ao outro. A pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa são duas maneiras contributivas à melhor compreensão dos fenômenos sociais. Pesquisas qualitativas, aprofundando resultados quantitativos, como destacam Lockheed e Harris (2005), aumentam assim, por exemplo, a validade de pesquisas com construtos quantitativos. Uma reflexão sobre os dois métodos esclarece como a desvantagem de um pode ser compensada pelas vantagens do outro.

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa está conquistando espaço nas ciências sociais em geral e, em particular, em pesquisas no âmbito da educação. Já desde os anos 70 do século passado observa-se “uma mudança de atitude dos investigadores quantitativos relativamente à investigação qualitativa.” (RIST, 1977 *apud* BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 39) Para compreender melhor a pesquisa qualitativa, referimo-nos aos autores Bodgan e Biklen (1994, p. 47-51), que denominam cinco características da mesma, isto é, (1) o ambiente natural como fonte direta de dados, (2) o método descritivo, partindo do pressuposto de que os dados se expressam através de palavras e imagens, e não de números, (3) o foco do interesse no

processo e não no resultado, (4) na forma indutiva para realizar a pesquisa (5) e a importância do significado. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51; veja também BOAVENTURA, 2004)

Ressaltamos, nesse momento, que, como já disse Kant (1980 *apud* MINAYO, 2006, p. 55), a “propriedade numérica e qualidade intrínseca são atributos de todos os fenômenos”. Na nossa pesquisa empírica, descrevemos a opinião e interpretação dos atores escolares e os interlocutores não-escolares, no que diz respeito às relações entre si. No entanto, apresentamos, em parte, as qualidades desses fenômenos sociais também através da sua propriedade numérica.

Não nos importou, porém, a informação sobre a quantidade de relações que a escola nos forneceu. O que mais despertou nosso interesse foi a percepção das escolas, ou seja, queríamos saber, quais relações foram/são percebidas pelas escolas e como. Assim, o nosso objeto predestina a pesquisa a ser qualitativa, pois o método qualitativo, como resume Minayo (2006, p. 57), se aplica ao estudo de objetos históricos, de relações sociais, de representações, das crenças, opiniões, interpretações e percepções que os indivíduos fazem no que diz respeito a sua maneira de viver, a sua maneira de pensar e sentir. Desde o início da nossa pesquisa, partimos das informações fornecidas pelas escolas sobre suas relações, sem induzir outras possíveis interações. Por causa dessa individualidade da demanda local, ocorreram, inclusive, durante a pesquisa, modificações na formulação das perguntas norteadoras, como também na escolha e aplicação dos instrumentos.

Propor uma investigação qualitativa exige, muitas vezes, a defesa do seu caráter científico, ao qual se associa logo em seguida o critério da objetividade. É o aspecto da objetividade que serviu e ainda serve para ofender a pesquisa qualitativa como algo não-científico, acusando-a de pertencer ao estilo jornalístico e intuitivo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 39)⁸³

As críticas à pesquisa qualitativa partem de um conceito de ciência muito estrito, “apenas considerando científica a investigação dedutiva e de teste de hipóteses.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 64) Nessa concepção, a ciência tem a finalidade de explicar a realidade através da construção de teorias e leis.⁸⁴ Sendo assim, uma teoria inclui sempre depoimentos

⁸³ Se o grau da cientificidade depende do rigor da aplicação dos métodos, vemos que também na pesquisa qualitativa deve haver um alto rigor metodológico. Um estudo de caráter científico exige um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. Também a investigação qualitativa preenche estes requisitos, sendo que os investigadores procedem com rigor, no que diz respeito ao registro detalhado daquilo que descobrem. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 64)

⁸⁴ Uma explicação científica, compõe-se por três elementos: o caso individual (*Condição antecedens*), a teoria (Depoimento universal através de frases analíticas e empíricas) e o fenômeno a ser explicado (*Explanandum*). Em primeiro momento, descreve-se a condição *antecedens* e, a seguir, se aplica uma teoria corresponde

sobre a empiria.⁸⁵ O tipo de acesso a essa realidade e o grau de subjetividade desse acesso, ou seja, o modo de levantar dados sobre a realidade depende, porém, fortemente do seu objeto.

Se o objeto faz parte do mundo social, o desafio da superação da subjetividade não se restringe apenas à pesquisa qualitativa. “O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, [...] dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, [...] negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.” (PÊCHEUX, 2002, p. 55) Maturana (2005, p. 64) disse, em uma conversação “cada um escuta a partir de si mesmo e, constitutivamente, [...], a gente não pode escutar senão a partir de si mesmo”.

Há, metaforicamente falando, um abismo entre a realidade que o cientista quer captar e a linguagem através da qual ele quer expressá-la. Vimos na apresentação do modelo de signo de Charles Peirce que mesmo os ícones, signos mais semelhantes à realidade, não são idênticos a ela. Cada signo se expressa por meio de outro signo e cada signo é algo que descreve/significa algo por alguém.⁸⁶ Ao analisar a realidade, pode-se, então, apenas realizar uma leitura da realidade, uma vez que “todo fato já é uma interpretação.” (PÊCHEUX, 2002, p. 44) Tanto através do método quantitativo, como também através do método qualitativo, sempre fazemos uma leitura de diversas leituras da realidade.

Não haverá objetividade da ciência para toda e qualquer pesquisa social, seja ela realizada com o método quantitativo ou com o método qualitativo, porque o mundo nunca se apresenta objetivamente. A nossa leitura do mundo é sempre subjetiva. A vantagem da pesquisa qualitativa é que ela inclui essa questão da subjetividade como ingrediente principal na sua própria concepção.⁸⁷ “As afirmações do informante [mas também as do pesquisador, comentário nosso] representam meramente sua percepção, filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização.” (DEAN; WHYTE, 1969 *apud* HAGUETTE, 2003, p. 88)⁸⁸

(ambos, *condição antecedens* e a *teoria* formam o *Explanans*) para deduzir o chamado *Explanandum*. (HEMPEL; OPPENHEIM, 1948 *apud* DRUWE, 1995, p. 37-38)

⁸⁵ Já mencionamos isso no capítulo anterior quando alertamos que a Teoria de Autopoiese, no sentido restrito da ciência, deve ser chamado Modelo de Autopoiese.

⁸⁶ O mesmo raciocínio apresenta Dewey (1997, p. 229) quando comenta que a linguagem é necessária para o pensamento, porque não os objetos em si, mas seus significados são o conteúdo do pensamento. Para a compreensão do significado os signos precisam ser compreendidos simbolicamente. A coisa e a palavra que apresenta a coisa, mesmo sendo explicitamente definida, não são e nunca serão idênticas. Na abordagem fenomenológica se disse que a linguagem, as coisas e a prática não são separáveis porque é a interação social que gera o significado.

⁸⁷ A subjetividade do pesquisador é um aspecto fundamental na pesquisa qualitativa, sendo ele “o instrumento principal” (BOAVENTURA, 2004, p. 56) da pesquisa. Como a fenomenologia já formulou nos seus postulados, o pesquisador precisa estar consciente de que “o mundo da realidade existe somente na experiência humana e que ela aparece sob a forma de como os seres humanos vêem este mundo.” (MACEDO, 2004, p. 144)

⁸⁸ Um exemplo encontrado em Bodgan e Biklen (1994, o, 15) ilustra como nossa percepção depende das nossas experiências vividas. Os autores citam Mehan (1978) e um estudo nos Estados Unidos da América que pretendia

O método qualitativo se oferece como para uma pesquisa baseada na Teoria de Autopoiese e no Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural que dão importância ao fato de que o sistema social é um sistema operacionalmente fechado e estruturalmente determinado e ao fato de que a lógica de qualquer situação e o benefício esperado de qualquer ato são determinados pelo próprio indivíduo envolvido. Essa lógica e esse benefício não podem ser medidos objetivamente por um observador. Por isso, precisamos partir da percepção das pessoas envolvidas no processo do ensino.

Precisa-se, além disso, considerar o fato de que o momento da investigação não é o mesmo em que as relações mantidas foram/são realizadas. Houve ou poderia haver uma diferença entre a percepção no passado relacionada ao acontecimento e o sentimento atual do entrevistado pensando naquele acontecimento. A temporalidade dos acontecimentos, principalmente em sistemas que se encontram em mudança permanente, como a escola, se torna um desafio. No nosso caso precisavam reconhecer que não se pode apenas distinguir entre acoplamentos estruturados e relações que não apresentam as características de um acoplamento estrutural. De fato, as relações significam um processo durante o qual se pode ou não estabelecer uma estruturação. Por outro lado, o fato de uma escola se lembrar de suas relações ou não se tornou um dado enriquecedor da nossa pesquisa, porque ele expressa a memória da escola, e isso é fortemente ligado a sua capacidade de manter cooperações, como vimos com Axelrod.

Além disso, a própria pesquisa provoca efeitos na realidade escolar. Em nosso caso, não se deixou evitar que a nossa presença e o nosso interesse no tema estimulou a memória. Isso é um aspecto característico de qualquer estudo, mas principalmente de estudos longitudinais, como o do GERES. A participação em um estudo longitudinal de certa forma é uma interferência no cotidiano da escola e em seu desenvolvimento. Inclusive, foi a intenção do GERES, sobretudo, informar explicitamente as escolas sobre seus resultados já durante a

investigar o raciocínio de crianças. Alguns investigadores “estudaram o significado que os itens dos testes tinham para as crianças que a eles se submetiam. Interrogaram crianças da primeira classe sobre as suas respostas. Por exemplo, uma das questões do teste solicitava às crianças que escolhessem, dentre três gravuras (representando um elefante, um pássaro e um cão), aquela que melhor se relacionava com a palavra Mosca que as acompanhava. Muitas das crianças assinalaram simultaneamente o pássaro e o elefante ou mesmo só o elefante (a resposta “certa” era pássaro). Quando questionados sobre suas respostas, as crianças disseram aos investigadores que o elefante era o *Dumbo*, o elefante voador de Walt Disney. As crianças tinham compreendido o conceito que a questão do teste tentava evocar, mas responderam baseando-se numa perspectiva diferente daquela que os criadores do teste tinham em mente”. (MEHAN, 1978 *apud* BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 15)

pesquisa. Cada escola recebe, por isso, anualmente um relatório dos seus resultados, como também uma senha com a qual ela pode acessar dados da pesquisa pelo site na internet.⁸⁹

Possíveis interferências na escola causadas pela própria pesquisa são ainda mais prováveis quando se trata de uma pesquisa com métodos qualitativos, ou seja, quando o contato entre pesquisador e participantes da pesquisa é mais intenso.

Há, como podemos concluir, influências da pesquisa nos acontecimentos escolares, porém, essa participação do pesquisador no consciente ou inconsciente coletivo não significa, conforme Minayo (2006, p. 59) que se falsifiquem os fatos. A única saída é a consciência da subjetividade e a apresentação das premissas valorativas de maneira explícita, específica e concreta para, pelo menos, alertar com respeito à intersubjetividade.

Nesse contexto, Maturana (2005, p. 34) propôs uma distinção entre a objetividade e a (objetividade). Cumpriremos, nesse momento, a dívida quando colocamos, no terceiro capítulo, realidade-entre-parênteses e adiantamos a explicação. A objetividade-entre-parênteses simboliza a consciência que o pesquisador não é capaz de captar ao se referir a uma realidade independente dele mesmo. Colocar a objetividade-entre-parênteses significa nos fazer conscientes de que somos todos sistemas operacionalmente fechados. Enquanto “no caminho da *objetividade-sem-parênteses* [grifo do autor] agimos como se o que dizemos fosse válido em função de sua referência a algo que é independente de nós” (MATURANA, 2005, p. 46), no caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses nós somos conscientes que

quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. (MATURANA, 2005, p. 47)

Sendo assim, encontramos na Teoria de Autopoiese uma forte aliada da pesquisa qualitativa e do nosso estudo de caso. Vale ressaltar, nesse momento, que há uma crença falsa em que a metodologia qualitativa e o estudo de caso não partiriam de proposições teóricas. Uma teoria ou proposições teóricas têm um valor inestimável. (YIN, 2005, p. 42) Há um enriquecimento imenso quando os dados coletados podem ser ligados a proposições teóricas. O estudo de caso, por exemplo, além de explorar e descrever certos fenômenos, pode servir

⁸⁹ Observamos, também, nas escolas a vontade dos professores e gestores de treinar os seus alunos para os testes aplicados pelo GERES. Isso, inclusive, acontece com avaliações de *Prova Brasil*. Professores que não costumavam trabalhar com teste de tipo múltipla escolha, agora estão familiarizando suas turmas com isso, como é o caso da escola Bem-te-vi. A estratégia é, aliás, apoiada pela própria Secretaria Municipal de Educação, que organiza simulações de provas.

para desenvolver ou testar uma teoria. Um único caso, como Popper (2005) nos ensina, possui o poder de derrubar um construto teórico que tinha a pretensão de valer para todos os casos.

É preciso esclarecer que o nosso estudo de caso não pode ser compreendido como um teste de falsificação ou aprovação de uma teoria, pois, como esclarecemos no quarto capítulo, nossa fundamentação teórica não trata de uma teoria empírica, mas sim de um modelo. Sobretudo, não seria possível derrubar essa abordagem e falsificar hipóteses dela deduzidas porque o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural não está sendo implementado conscientemente pelas escolas. No entanto, o nosso estudo de caso pode contribuir na elaboração de novas hipóteses e na construção de novos indicadores dentro dessa abordagem teórica, levando luz ao conhecimento empírico sobre a lógica da situação e a lógica na seleção de ações. A pesquisa qualitativa e/ou um estudo de caso são fontes de conhecimento para indutivamente levantar hipóteses, ajudando a gerar teorias e desenvolver *grounded theories*. (BODGAN; BIKLEN, 2004, p. 70)

A vantagem de ter uma teoria como ponto de partida para uma pesquisa qualitativa e de um estudo de caso é se permite assim uma generalização analítica, isto é, “generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente [...]” (YIN, 2005, p. 58) Isso é um aspecto importante para a nossa pesquisa, porque independentemente do nível (micro, meso ou macro) onde ocorre o estudo de caso, seus resultados não servem para ser generalizados para outras populações ou universos. Não se pode generalizar o estudo de caso, porém, pode se generalizar as questões e a verificação das proposições teóricas. (YIN, 2005, p. 23, p. 29 e p. 35) Em outros termos, para os resultados da nossa pesquisa, vale o que Stoffer (1931 *apud* MINAYO, 2006, p. 61) resumiu para o método qualitativo: a sua contribuição não é generalizável, mas “ela é útil para dar uma idéia”.

Se uma pesquisa, quantitativa ou qualitativa, não esclarece explicitamente suas proposições teóricas, ela perde a oportunidade de contribuir para a evolução das teorias de modo geral. Opp (1970) apontou para o fato de que o conhecimento científico fica pouco acumulado se, nos estudos descritivos, os resultados não são relacionados a teorias mais abrangentes. Formulando hipóteses para situações concretas, em tempo e espaço limitado, os pesquisadores contribuem para o conhecimento científico, porém não tanto quanto se tivessem deduzido suas hipóteses de teorias, porque a confirmação ou negação de hipóteses isoladas produz sim conhecimento, mas este é desintegrado. Além disso, proposições teóricas ajudam também no planejamento da coleta, no registro e na análise de dados (YIN, 2005, p. 142) como foi o caso do nosso estudo. Especialmente em respeito à categorização das

relações entre escola e seu meio, as contribuições da Teoria de Autopoiese e o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural foram indispensáveis.

É preciso, contudo, repetir que – mesmo se um pesquisador trabalha com base em uma teoria ou consulta conhecimentos teóricos – isso não o protege da influência de sua subjetividade sobre sua pesquisa. A própria escolha de um determinado quadro teórico é subjetiva. “Todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção.” (MATURANA, 2005, p. 16) Na aplicação, esse quadro teórico se torna uma limitação da percepção. Muitas vezes, são aquelas teorias que determinam as perguntas da pesquisa, como ocorreu no nosso estudo de caso.⁹⁰

Por um lado, admitimos, a teoria limitou a nossa percepção. Signos e símbolos da linguagem são como uma cerca, disse Dewey (1997, p. 23) e também Wittgenstein (1990) reconheceu no seu *Tractatus lógico-philosophicus* que noções, conceitos e termos são limitações da percepção. Por outro lado, Maturana (2005, p. 14) alerta que “conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos”. Torna-se indispensável, porém, “explicar a teoria que dá feição e dinâmica a seus instrumentos e os chamados dados da sua pesquisa.” (MACEDO, 2004, p. 143) Esperamos ter cumprida essa exigência no capítulo anterior.

O fato de que um fundamento teórico não garante objetividade e até limita nossa percepção não deve, porém, levar-nos a abandonar os construtos teóricos. Minayo (2004, p. 56) argumenta que, na pesquisa qualitativa, como também na pesquisa quantitativa, exige-se um quadro teórico e uma reflexão teórica sobre a metodologia, porque “a opção pelo trabalho de campo pressupõe um *cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada* [grifo da autora], considerando que o mesmo não se explica por si só”.

O abandono de construtos teóricos nem seria possível, já que esses são muitas vezes internalizados. Cada pesquisa se submete a uma orientação teórica. (BIKLEN; BODGAN, 2004, p. 52) Conforme Garz e Blömer (2005, p. 442), nem a teoria sem experiência empírica, nem a experiência empírica sem teoria cumprem o critério da pesquisa científica. Esses

⁹⁰ Vimos que a opção pela teoria tem um custo alto em termos de limitação da percepção. A opção por nenhuma limitação, ou seja, nenhuma teoria, no entanto, também tem um custo alto. Enquanto no caso da pesquisa quantitativa pode parecer que a realidade existe apenas para que se possa comprovar hipóteses e teorias, no caso da pesquisa qualitativa nos parece que “às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber.” (MINAYO, 2004, p. 56) Assim, tanto na pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa, pode-se detectar certo risco de não aproveitar a realidade para revelar novas compreensões.

autores, por isso, definem como tarefa da pesquisa qualitativa a conexão de teoria e empiria. Em uma pesquisa qualitativa bem concebida, a teoria e a empiria são dependentes uma da outra. Elas mantêm uma relação de “complementaridade” (HABERMAS, 1983 *apud* GARZ; BLÖMER, 2005, p. 442). Ligar a teoria e a empiria é o que chama Kohlberg (1995 *apud* GARZ; BLÖMER 2005, p. 443) de “*bootstrapping*”.

Assim, reconhecendo a incapacidade de captar a realidade, podemos aqui resumir: qualquer investigador é apenas capaz de captar um relato dela. As possíveis – e prováveis – variações nesses relatos não devem servir para falsificações ou julgamentos sobre o método e a técnica da investigação, mas devem ser vistas como descobertas extremamente importantes para compreender a realidade.

Já que a percepção tanto do pesquisador quanto de suas fontes é subjetiva, cabe ao pesquisador “avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a ‘realidade objetiva’, ou factual.” (HAGUETTE, 2003, p. 88) Em outras palavras, cabe ao pesquisador achar um método e suas técnicas para dar conta desse desafio. Esse foi o motivo pelo qual nos decidimos a favor de uma aplicação da estratégia de *feedback-loop*, ou seja, a transparência e a confirmação do nosso relato. Ainda que vivamos a realidade escolar, mas deixamos de nos limitar a lê-la e captá-la através de palavras. Por isso, voltamos com esse nosso relato da realidade escolar e o apresentamos à equipe escolar e aos interlocutores da escola, entrevistados por nós. Reconhecemos que dessa maneira não fugimos da subjetividade. Ainda assim, vale o que Maturana (2005, p. 64), acima citado, queria dizer: eu sei o que eu estou falando e você sabe o que você está ouvindo. No entanto, você nunca saberá o que eu estou falando e eu nunca saberei o que você está ouvindo.

5.2 O ESTUDO DE CASO

Decidimos ilustrar as relações mantidas por parte da comunidade escolar com seu meio social através de uma análise descritiva realizada em um estudo de caso. Com analogia à nossa descrição da pesquisa qualitativa, citamos nesse momento as características de um estudo de caso com foco em sua utilidade. O estudo de caso é uma estratégia científica (a) cujo objetivo é um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real e (b) cujos limites com esse contexto não estão claramente definidos [...]; (c) que investiga uma situação com muitas variáveis de interesse; (d) que utiliza várias fontes de evidências; (e) que parte de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2005, p. 32-33)

Optamos por um estudo de casos incorporados. Depois de ter comparado os sistemas autopoéticos a caixas chinesas e ter reconhecido a exigência de mesclar o individualismo metodológico com o coletivismo metodológico na análise de fenômenos sociais, reconhecemos a necessidade de envolver subunidades de análise. Pois, falar em escola sempre significa falar de pessoas que agem nessa instituição. Se há mudanças em uma escola, essas mudanças são oriundas das mudanças nos membros da comunidade escolar, nas representantes da comunidade em geral e/ou nas suas interações. Por isso, optamos por casos incorporados (YIN, 2005, p. 64-65), incluindo várias perspectivas e assim aumentando a credibilidade do nosso estudo de caso.

Para aumentar a validade da pesquisa, optamos por um estudo de casos múltiplos. O estudo de caso clássico que se baseia em um único caso, não é mais comum, menos ainda um estudo de caso típico, que satisfaça todas as condições necessárias para se testar a teoria. (YIN, 2005, p. 62)⁹¹ Conforme a Teoria de Autopoiese, seria, inclusive, impossível escolher um caso típico. Sendo a escola e seus membros sistemas operacionalmente fechados e estruturalmente determinados, cada comunidade escolar se torna um caso único por causa da subjetividade da percepção da comunidade escolar. É recomendável um estudo de caso com, no mínimo dois casos. Decidimos trabalhar com quatro escolas por causa da logística do estudo de caso, como ainda comentaremos neste capítulo. Uma investigação de um número maior de escolas não seria realizável pela limitação dos recursos disponíveis desta pesquisa, considerando o âmbito propositalmente aberto do assunto e o perfil qualitativo do estudo que exige uma disponibilidade de tempo maior e uma adaptação às ocorrências.

Como e por que escolhemos justamente as determinadas quatro escolas de educação básica das primeiras quatro séries em Salvador? A pesquisa GERES forneceu dados enriquecedores sobre a relação entre escolas e comunidade. Escolhemos da sua amostra as escolas para o nosso estudo de caso, possibilitando com mais aprofundamento a investigação dessas relações.

Entre os cinco pólos do GERES, escolhemos o pólo Salvador para nosso estudo, porque a situação educacional na Bahia enfrenta sérios problemas, principalmente em termos de evasão, abandono, aprovação e reprovação, como mostram os dados abaixo.⁹² O Censo escolar do ano 2005 (BRASIL, *online*, 2005) mostra que a taxa de atendimento das crianças

⁹¹ Um caso único precisa ser bem justificado, como, por exemplo, pelo fato de ser um caso decisivo, um caso raro ou extremo, um caso representativo, um caso revelador, um caso longitudinal ou um caso piloto. (YIN, 2005, p. 63-65)

⁹² Escolhemos o pólo Salvador também porque atuamos como supervisora da pesquisa em campo na primeira onda do GERES, tendo contato direto com dez escolas participantes desse pólo, sendo duas delas participantes deste estudo de caso.

na faixa etária de 7 a 14 anos – isto é, a relação entre a população dessa faixa etária e o total das matrículas de cada faixa etária em quaisquer níveis de ensino – atinge 97,3% na Bahia.

Tabela 8 – Taxa de atendimento da população entre 7 a 14 anos (%), Bahia (1960-2005)

1960	1970	1980	1991	1996	1998	1999	2000	2001	2002
50,0	58,0	77,1	85,2	89,2	94,8	95,3	96,5	97,3	97,3

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar (2005).

A taxa líquida de escolarização no nível escolar do Ensino Fundamental, ou seja, a relação entre as matrículas de estudantes na faixa etária de 7 a 14 anos – adequada ao nível de ensino fundamental – e o total da população dessa faixa etária, é ainda mais baixa. Ela atingiu, na Bahia, no ano 2005, 94,7%.

Tabela 9 – Taxa bruta e taxa líquida de Escolarização no Ensino Fundamental, Bahia (1999-2005)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Taxa líquida	93,3 %	96,2%	96,0%	96,6%	94,0%	94,7%	94,7%
Taxa da escolarização bruta	154,9%	161,5%	163,5%	151,4%	144,9%	134,5%	129,6%

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar (2005).

A taxa bruta de escolarização que corresponde à relação entre o total das matrículas em determinado nível de ensino e à população na faixa etária correspondente (aqui, no Ensino Fundamental de sete a quatorze anos) indica um outro problema a ser enfrentado: os retidos ou reprovados, dados que a Tabela abaixo ainda especifica.

Tabela 10 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono, Bahia (1996-2005)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Aprovação	69,4%	64,1%	65,3%	65,2%	64,1%	64,3%	66,1%
Reprovação	14,2%	14,8%	15,1%	16,1%	17,8%	19,2%	19,0%
Abandono	16,4%	21,1%	19,6%	18,7%	18,1%	14,9%	14,9%

Fonte: BRASIL. Ministério de Educação. dados od Censo Escolar (2005).

Esses dados também se refletem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Bahia, que representa como um dos Estados com o índice mais baixo. Na primeira série, a taxa de aprovação, conforme essa fonte estatística para o ano 2005, atingiu 72,2%. Apenas Alagoas mostrou um resultado ainda mais baixo com 67,9%. Na segunda série, a

aprovação dos alunos baianos ainda era menor: o índice era de 57,8%. O segundo pior resultado do Brasil, sendo que o Estado do Pará apenas tinha uma taxa de aprovação de 53,7% nessa série.

A Bahia, como outros estados da região Norte-Nordeste, também mostrou os piores resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A nota padronizada em Língua Portuguesa na Bahia era, no ano 2005, de 3,7. Também Ceará, Pernambuco e Piauí tinham essa nota padronizada. Maranhão (nota padronizada 3,6) Alagoas (nota padronizada de 3,5) e Rio Grande do Norte (nota padronizada de 3,4) ainda se encontravam abaixo disso.

Estudaram em Salvador no ano 2005 – quando a pesquisa GERES foi iniciada – 383.315 alunos no Ensino Fundamental, sendo que 12,58%, desses 383.315, estavam matriculados na rede estadual, 70,43% na rede municipal e 16,98% na rede privada. As turmas de primeira a quarta série são atendidas em 872 instituições escolares cadastradas na zona urbana do Município de Salvador. Dessas escolas 16,85% pertencem à rede estadual, 33,71% da rede municipal e 49,42% da rede privada. (BRASIL, *online*, 2005) Desse horizonte de alunos e escolas, a pesquisa GERES sorteou para seu pólo-Salvador escolas da rede privada e pública com base em registros e classificações do Banco de Dados do Instituto Nacional da Pesquisa de Ensino (INEP), formando assim sua amostra aleatória por estratos.

Inicialmente, o pólo Salvador abrangeu 55 escolas, distribuídas em 46 bairros da cidade. Durante a primeira onda o número de escolas diminuiu para 54. No ano letivo 2007, esse pólo se compõe de 53 escolas, sendo 26 da rede municipal, dez da rede estadual e 17 da rede privada.⁹³ A pesquisa em Salvador envolve cerca de 4.000 alunos, sendo que 117 deles estudam em turmas acompanhadas desde o início da pesquisa e 184 turmas em que estudam os alunos que repetiram a série.

Selecionamos dessas 55 escolas, quatro unidades escolares conforme quatro critérios. Supomos que a iniciativa e a realização das relações com a comunidade são, de certa forma, influenciadas pela rede mantenedora. Escolhemos duas escolas públicas e duas escolas privadas para compreender as suas realidades. Supomos que a relação entre escola e comunidade tem a ver com o interesse e necessidade da escola, assim com a oferta e demanda

⁹³ Como se trata de uma pesquisa longitudinal de caráter *survey*, ela enfrenta o risco de mudanças na amostra. Ao pólo Salvador foram atribuídas 55 escolas. Porém, já na fase de confirmação, por parte das escolas, perderam-se quatro delas. Nesses casos, as escolas não formaram turmas de primeira série por falta de matrículas. Variações na amostra podem ainda acontecer durante o decorrer do estudo. Além disso, a pesquisa pode aproveitar uma análise das mudanças na amostra, pois elas podem ser interpretadas também como um indicador que altera o fator de organização escolar. Alunos que são transferidos várias vezes de uma turma para outra turma, a taxa de reprovação, a taxa de transferência de alunos da escola para outra, todos esses indicadores informam sobre a realidade escolar.

da comunidade. Por isso, escolhemos duas escolas localizadas em bairros distantes do centro da cidade, com características semelhantes e duas em bairros mais próximos ao centro.

Além do critério da rede mantenedora e da localização da escola, escolhemos essas quatro escolas por mais dois critérios, isto é, a média da aprendizagem dos seus alunos e a dispersão do desempenho dos alunos. Para poder observar a influência da comunidade e da composição social do alunado da escola, pretendíamos trabalhar com os dados sobre a origem socioeconômica para calcular a equidade social dentro da unidade escolar, correlacionando esses dados com os da aprendizagem. Os dados sobre a origem socioeconômica foram levantados no final do ano 2006 pelo GERES, no entanto, não foram disponibilizados até o final do primeiro bimestre do ano 2007. Em face do prazo desse nosso trabalho, fomos forçados escolher as escolas do nosso estudo de caso sem esses dados. Providenciamos algumas modificações para, de certa forma, substituir essa informação. Ao invés de identificar a equidade social, optamos pela equidade intra-escolar do desempenho. Como indicador compreendemos a dispersão do desempenho escolar dos alunos dentro de uma escola, ou seja, analisamos os dados do GERES, conforme o aspecto se a aprendizagem individual de cada aluno diferencia muito dentro de uma escola. Tínhamos a esperança que esse dado ainda poderia ser correlacionado ao dado sobre o contexto socioeconômico da família dos alunos, mas esse nosso objetivo não pôde ser realizado no prazo desta Tese.

Em face do fator da dispersão do desempenho, preferimos trabalhar com escolas que mantêm apenas uma turma por série. No pólo Salvador, 15 das escolas (nove escolas privadas e seis escolas públicas) que participaram da pesquisa, só mantêm uma turma por série. Atendendo também os outros três critérios, conseguimos selecionar três escolas com uma única turma por série. As escolas que têm mais do que uma turma por série informaram sobre o critério da distribuição dos alunos, que se apresenta assim:

Tabela 11 – Critério para a formação das turmas do GERES (2005)

	Total das escolas	Escolas privadas	Escolas públicas
Homogeneidade quanto à idade	12	2	10
Heterogeneidade quanto à idade	1	0	1
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar	6	1	5
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar	6	1	5
Nenhum desses critérios	13	4	9

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005).

Destaca-se a estratégia de formar turmas com homogeneidade quanto à idade, o que se tornou uma vantagem para nossa escolha, sendo que não pudemos escolher uma escola que forma suas turmas conforme a homogeneidade do rendimento escolar.

De acordo com a sua média em aprendizagem e a dispersão do desempenho, distribuímos as escolas do pólo GERES-Salvador em quatro *clusters*. As escolas com aprendizagem acima da média das escolas do pólo Salvador e um desvio menor do desempenho na 2ª do que na 1ª onda formam o *cluster A*, as escolas com aprendizagem acima da média das escolas do pólo Salvador e dispersão do desempenho maior o *cluster B*. O *cluster C* abrange as com aprendizagem abaixo da média dos alunos baianos e dispersão do desempenho maior. O *cluster D* contém as escolas com aprendizagem abaixo da média e dispersão maior do desempenho. A Escola Andorinha, a Escola Bem-te-vi, a Escola Canarinho e a Escola Do-re-mi⁹⁴ representam, cada uma, um desses *clusters*:

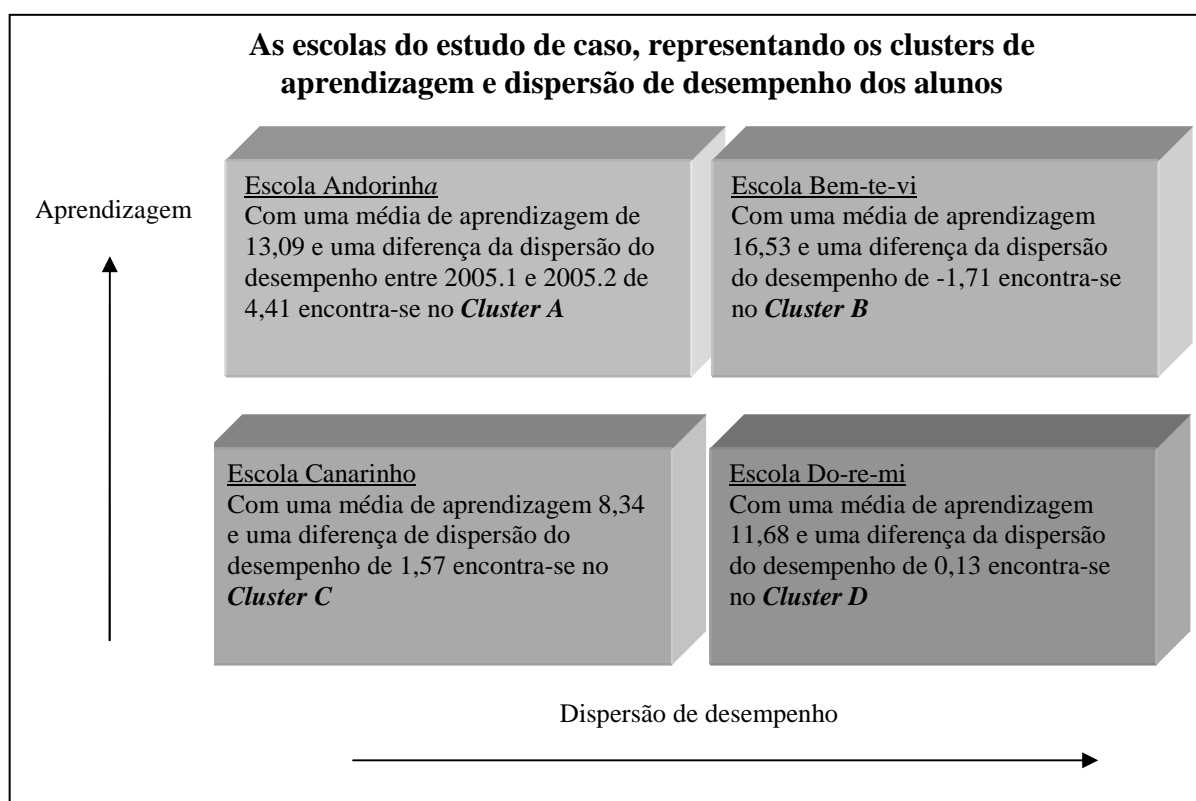


Diagrama 15 – As escolas do estudo de caso distribuídas por *clusters*

O nosso estudo de casos múltiplos é um estudo de caso que contrasta os resultados e que não os compara, como já esclarecemos na introdução. Comparar implica relacionar dois casos, e, muitas vezes, criar uma ordem entre eles, ou seja, um *ranking*. Para isso, de acordo com Teune e Przeworski (1982), é preciso comparar casos semelhantes ou com o método da

⁹⁴ As letras iniciais dos nomes fictícios das escolas refletem sua pertença de quatro clusters que nos descrevemos em seguida. Facilita-se, dessa forma, a sua recordação durante a leitura desta Tese. Como nosso estudo se insere no contexto da pesquisa GERES, mantemos as condições o seu termo de adesão, no que foi estabelecido, que em hipóteses alguma esta pesquisa pretende tornar público as informações sobre determinados alunos ou de oferecer subsídios para a comparação ou o ranqueamento de escolas.

concordância (semelhança da variável dependente) ou com o método da diferença (semelhança da variável independente). Conforme Stein Rokkan (1972), deve se comparar apenas duas entidades (comparação de duplas). No contraste, no entanto, compreende-se cada caso como um caso absoluto e não relativo ao outro. Minayo, ao se referir ao Granger (1982 *apud* MINAYO, 2006, p. 58), esclarece:

[...] os acontecimentos são percebidos primeiramente como qualidade, em dois níveis: em primeiro lugar, como o vivido absoluto e único; em segundo lugar, a experiência é vivida no nível de forma, de modo que ela pode ser compreendida por *contraste* (é um recorte do campo perceptivo) e por *continuidade* (expressa-se na unidade e na indivisibilidade)[grifo da autora].

O contraste dessas quatro escolas segue uma lógica de replicações. A replicação dá oportunidade de identificar resultados semelhantes ou de resultados contrastantes. (YIN, 2005, p. 69) Conforme nosso fundamento lógico dos quatro *clusters*, no nosso estudo de caso foram realizadas replicações, como mostra o Diagrama que segue.

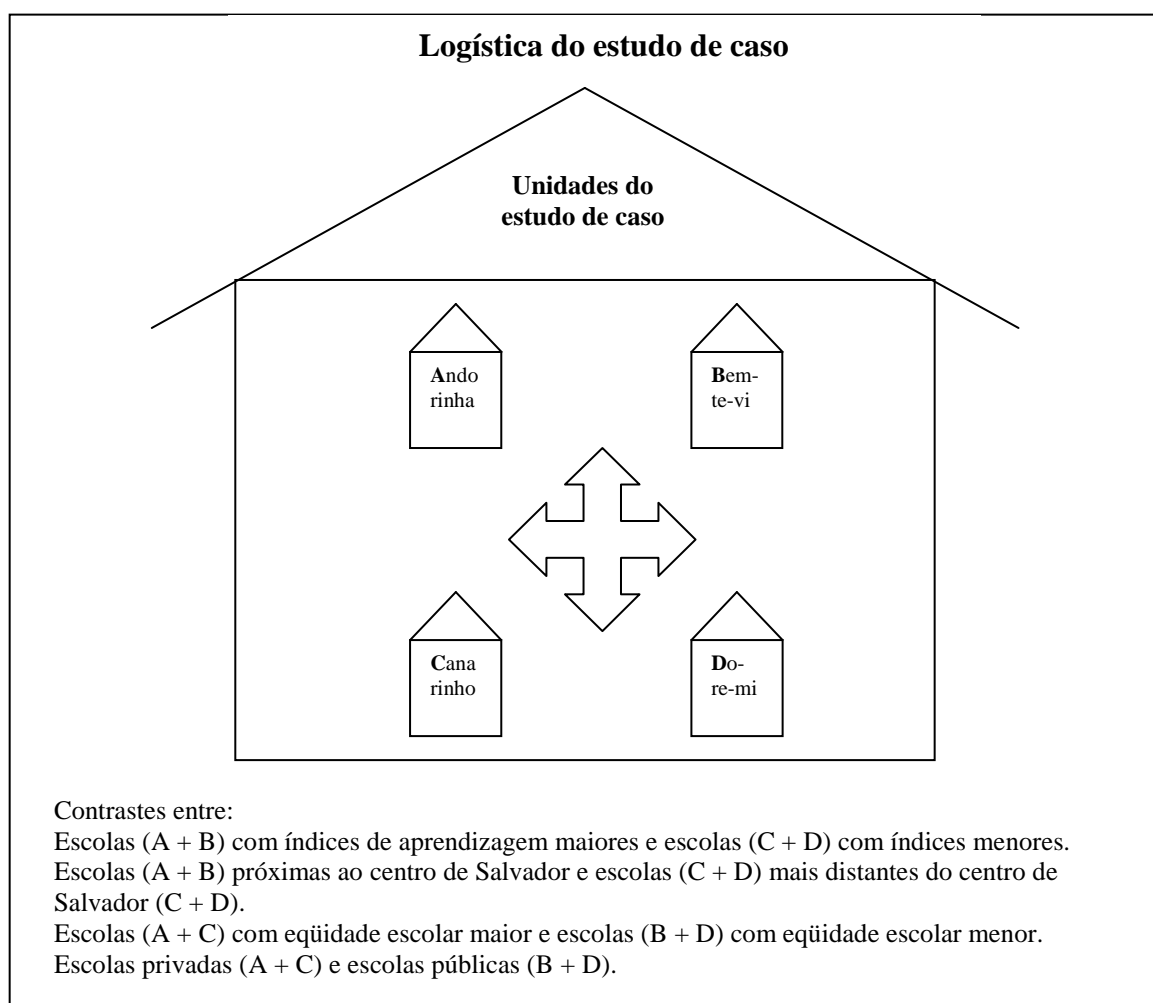


Diagrama 16 – Logística do estudo de caso

Respectivamente a aprendizagem e a localização, a Escola Andorinha é réplica da Escola Bem-te-vi e *vice-versa*, assim como, a Escola Canarinho da Escola Do-re-mi. No que diz respeito à dispersão da aprendizagem entre seu alunado e a rede mantedora, a Escola Andorinha é réplica da escola Canarinho e a Escola Bem-te-vi da Escola Do-re-mi.

A pesquisa GERES mede o aumento de competências entre o alunado em leitura e matemática. No entanto, os dados do desempenho e da aprendizagem que foram utilizados em nosso estudo, referem-se apenas à aprendizagem em leitura. Os resultados sobre a aprendizagem na leitura mostraram um índice menor do que a aprendizagem em matemática. Focalizamos o nosso interesse em dados respectivos à capacidade de leitura por motivo de outro resultado do GERES. Os primeiros resultados do GERES, que correlacionou a aprendizagem com o método de alfabetização aplicada pela professora, levou o coordenador do GERES, Creso Franco, (*apud* GOIS, *online*, 2006) a suspeitar que o principal fator prejudicial à capacidade dos alunos⁹⁵ de compreender textos e produções escritas seja uma deficiência na consolidação do processo e a concentração do ensino em aspectos gramaticais e não em temas e interpretações. Isso nos motivou a investigar se as relações entre as escolas e seu meio contribuem para uma consolidação da capacidade de leitura dos alunos, completando o ensino de decifração e da leitura da escrita com a leitura da vida, como vimos na argumentação dos especialistas na área do ensino de leitura.

A pesquisa GERES elaborou matrizes de competências e habilidades esperadas de um aluno no estágio inicial da alfabetização para o teste em leitura no Centro de Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (CEALE) da UFMG⁹⁶. Decidiu-se trabalhar com dois tipos de testes conforme a Teoria de Resposta ao Item – TRI. A decisão de trabalhar com dois tipos de testes teve sua principal influência no desejo de evitar que o aluno seja sobrecarregado, mas isso não impediu que se construísse uma escala para todas as notas por causa dos itens em comum entre os testes. As proficiências dos alunos formam medidas na mesma escala em números de 0 a 160. As análises que foram feitas indicavam que seria conveniente estabelecer seis níveis de proficiência, simbolizados por N1, N2, N3, N4, N5 e N6, para caracterizar as faixas de notas.⁹⁷

⁹⁵ A avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano 2003 revelou que apenas 4,8% dos alunos da quarta série possuíam um desempenho adequado para sua faixa etária escolar. (GOIS, *online*, 2007) Os dados do Instituto Nacional da Pesquisa de Ensino (INEP) mostram que 59% dos alunos da quarta-série não sabem ler ou são apenas capazes de ler e compreender frases simples. (BROOKE, *online*, 2005)

⁹⁶ Os testes de matemática são elaborados por especialistas coordenados pelo Centro de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora e da PUC - Rio.

⁹⁷ Cada item usado nos testes é associado a um desses níveis e representa certas habilidades demandadas. Em outras palavras, quando os itens pertencem a um nível de proficiência mais alto, os alunos com proficiências altas quase sempre acertam os itens enquanto os alunos com proficiências muito baixas quase sempre erram estes

Na Tabela seguinte, apresentamos as habilidades e competências dos dois testes.

Tabela 12 – Interpretação pedagógica dos níveis da escala do GERES.

Os seis níveis a partir da 1ª onda (início do ano letivo 2005) são:		Os sete níveis a partir da 2ª onda (final do ano letivo 2005) são:	
Nível 1	As crianças reconhecem símbolos: letras e números.	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2 (↓).	Nível 1 (<50)
Nível 2	As crianças começam a identificar palavras com sílabas simples (por exemplo, “pato”), com apoio gráfico; elas consolidam as habilidades do nível anterior.	As crianças começam a lidar com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.	Nível 2 (50-75)
Nível 3	As crianças compõem palavras elaboradas com sílabas simples a partir de um quadro que indica as letras disponíveis (por exemplo, “pato”); elas identificam palavras com sílabas de estruturas diferentes da “consoante-vogal” (por exemplo, “prato”) e, com apoio gráfico, compreendem frases curtas formadas por palavras; elas consolidam as habilidades do nível anterior.	As crianças já desenvolveram importantes habilidades relacionadas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Com apoio em imagens, elas relacionam e identificam palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal. Com relação à apropriação de frases, são capazes de relacionar frases às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas às estratégias de reconhecimento global ou de deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase e não propriamente à decifração detalhada do código escrito.	Nível 3 (75-100)
Nível 4	Com apoio gráfico, as crianças lêem textos curtos, formados por palavras que envolvam sílabas não c-v; a partir de um quadro que indica as letras disponíveis elas compõe palavras que envolvam encontros consonantais (por exemplo, “prato”); elas fazem inferência a partir da relação entre texto e imagem; elas consolidam as habilidades do nível anterior.	As crianças estão em fase de consolidação das habilidades de decifração: demonstram compreender o princípio alfabético da escrita (compreendem que os grafemas representam fonemas) e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, o que amplia a capacidade de diferenciar escritas semelhantes e de atribuir sentido a palavras e sentenças. Os alunos recuperam informação explícita no início de pequenos textos escolares. Demonstram, ainda, familiaridade com	Nível 4 (100-125)

itens. Mas para cada item há uma faixa de proficiências em que grande porcentual dos alunos passa a acertar o item. Esta é a faixa de proficiências a que corresponde o item. A mesma faixa também descreve qual é a habilidade demandada para que se possa acertar o item.

		alguns gêneros textuais, sendo capazes de localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.	
Nível 5	As crianças lêem textos curtos que apresentam desafios especiais tais como: identifica o remetente de um bilhete; entende que o pronome substitui o nome mencionado anteriormente; infere o sentido de uma palavra a partir do contexto em que ela é apresentada; identifica a finalidade do texto; elas consolidam as habilidades do nível anterior.	Os alunos demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: compreendem palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos, são capazes de recuperar informação explícita localizada no final de um pequeno texto e conseguem inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais se amplia e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.	Nível 5 (125-150)
Nível 6	As crianças consolidam as habilidades mais complexas do nível anterior.	As crianças estão familiarizadas com vários gêneros textuais, de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita em uma propaganda (anúncios em revistas ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e são capazes de retirar informação de um texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.	Nível 6 (150-175)
---		As crianças identificam e estabelecem relações de causa e consequência em pequenos textos de estrutura e vocabulário mais complexos.	Nível 7 (175-200)

Fonte: Relatórios, do GERES da 1ª e 2ª onda, entregues às escolas.

A pesquisa GERES optou por uma segunda medida para diminuir o risco de sobrecarregar o aluno. Foi decidido que nas escolas, em que os alunos na primeira série não constavam uma alfabetização suficiente como ponto de partida para a pesquisa, participam as turmas da segunda série. Essa medida, que objetiva a garantir um número de testes preenchidos, no entanto, em certos termos complica a análise dos dados do GERES. No nosso estudo de caso, por exemplo, a Escola Andorinha e a Escola Canarinho participaram com as turmas da primeira série, enquanto os alunos participantes da Escola Bem-te-vi e da Escola Do-re-mi estavam em turmas da segunda série. Isso impede a comparação dos desempenhos dos alunos entre as escolas, mas não impede a observação do quanto os alunos aprenderam no decorrer de dois anos letivos em cada escola. No entanto, pode-se, a partir de um olhar rígido, questionar até uma comparação desses dados da aprendizagem, porque a aprendizagem do

início até o fim da primeira série não é, a nosso ver, comparável à aprendizagem do início até o fim da segunda série. De fato, as crianças se encontram, em seu processo de aprendizagem em estágios diferentes, e esses não são independentes daquilo que se ensina. Em outras palavras, duvida-se da independência do processo de aprendizagem em relação ao grau de dificuldade do conteúdo curricular. Isso, porém, não chegou a interferir em nossa pesquisa porque não foi a nossa intenção comparar as escolas ou criar um *ranking* entre elas.

Nosso estudo de casos múltiplos incorporados foi realizado no ano letivo de 2007, nos meses de abril até outubro. Nos anos 2005 e 2006 foram levantados os dados pelo GERES, dados que aproveitamos para escolher as unidades para o estudo de caso. A nossa ida ao campo só ocorreu no ano de 2007 e terminamos a nossa pesquisa antes de novembro para que as escolas não fossem sobrecarregadas com a presença dos pesquisadores, já que o levantamento, feito pelo GERES no ano letivo de 2007, foi realizado entre a última semana de outubro e a primeira de novembro. Logo em seguida foi realizada a *Prova Brasil* pelo Ministério de Educação nas escolas públicas. Na Escola Bem-te-vi e na Escola Do-re-mi, por serem da rede municipal, os alunos também fizeram um simulado aplicado pela Secretaria Municipal da Educação, no final desse mesmo ano.

O Diagrama em seguida mostra o decorrer da nossa pesquisa em campo. Sobre a logística do processo da pesquisa em campo relataremos na próxima seção.

<u>Unidade</u>	<u>Participantes da pesquisa</u>	<u>Visitas na escola nos dias</u>	<u>Resultados em números</u>	<u>Documentos analisados</u>	<u>Entrevistas com parceiros</u>
Escola A 64 crianças no turno matutino, 44 no turno vespertino	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor administrativo • Diretora pedagógica • Secretárias (2) • Coordenadoras pedagógicas (2) • Professoras (4) 	2.4; 11.4; 19.4 3.5; 11.5; 17.5; 22.5; 31.5 6.6; 12.6; 11.7; 19.07, 20.07, 25.7, 16.8; 21.8, 22.8, 24.8, 30.8; 6.9; 26.9;31.10;	23 relações analisadas • desses 23, nenhuma relação é um acoplamento estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • PPP • Cartas aos responsáveis • Folhetos de informação para interessados • Posters nas paredes da escola 	Informática (22.5); Capoeira (30.8); <i>Sítio do Picapau Amarelo</i> (22.8); Polícia Militar (24.8); Karatê (26.9)
Escola B 149 crianças no turno matutino	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora • Secretária (2) • Funcionárias de apoio pedagógico (3) • Professoras (5) • funcionárias (2) • Parceira institucionalizada (1) 	28.3; 29.3; 9.4; 12.4; 19.4 2.5; 7.5; 11.5; 16.5; 21.5; 1.6; 5.6; 11.6; 12.6; 13.6; 20.6; 13.7; 19.7, 25.7; 15.8; 17.8; 13.9; 14.9; 20.9; 6.11;	19 relações analisadas • desses 17, uma relação é considerada como acoplamento estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • PPP • Avisos e informações na parede da secretaria e da diretoria 	Detran (31.8); Capoeira (17.8; 23.8); OSBA (15.8+6.9); Esporte (25.5) ; Escola de Nutrição (26.9), Círculo na Concha Acústica (3.10)
Escola C 99 crianças no turno matutino e 91 crianças no turno vespertino	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora • Coordenadora pedagógica (1) • Professores (6) 	1.4; 10.4; 25.4; 26.4; 8.5; 15.5; 25.5; 1.6; 4.6; 13.6; 15.6.; 2.7; 20.7; 27.7; 14.8; 23.8; 30.10; 23.11.	<ul style="list-style-type: none"> • 17 relações analisadas • desses 17 nenhuma é um acoplamento estrutural 	<ul style="list-style-type: none"> • Avisos e informações no mural da entrada 	Wilson Estevanovic Museu e História Natural (15.5); Organização não-governamental Terapia de Sorriso (4.10)
Escola D 216 crianças no turno matutino e 235 no turno vespertino	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora • Vice-diretora • Coordenadora pedagógica (1) • Professores (12) • Apoio técnico (1) • Professora de informática (1) • Funcionárias (2) 	10.4; 13.4; 8.5; 25.5; greve 13.6; 15.6; 18.6; 26.04; 12.7; 20.7; 24.7; 27.7; 14.8; 23.8; 31.8; 10.9; 19.9	<ul style="list-style-type: none"> • 14 relações analisadas • desses 14, nenhuma é um acoplamento estrutural 	<ul style="list-style-type: none"> • Avisos e informações na parede da secretaria e da diretoria. • Arquivos eletrônicos da escola, por exemplo sobre os projetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto IRIS (17.8; 19.9) • Escola Centro Cultural Via Magia (19.9)

Diagrama 17 – Decorrer da pesquisa de campo em números

5.2.1 A pesquisa de campo

A pergunta *por que e como* a escola se relacionou/relaciona com o seu meio social foi investigada através de estratégias de investigação qualitativa⁹⁸ que mapeiam, descrevem e analisam o contexto, inclusive as percepções a respeito da situação. (MINAYO, 2005, p. 164)

O nosso maior obstáculo foi formular uma pergunta sem que seus termos escolhidos já limitassem a visão e percepção dos entrevistados. Queríamos formular uma pergunta sem conceitos como *parcerias*, *convênios* ou *representantes*, porque supomos ser esses conceitos estritamente ligados a determinadas políticas e formas de gestão. Tampouco queríamos limitar nosso olhar a um determinado tipo de relação, por exemplo, uma parceria, um convênio, interações em relação à infra-estrutura, interações administrativas e outros. Nem queríamos usar o conceito *comunidade*, sabendo pelo estudo de caso de Paro (2004) se refere muitas vezes esse conceito aos parentes dos alunos. Evitando uma definição e, de certa forma, limitação do conceito *comunidade*, optamos pelo conceito *meio*, sendo ele também um termo do nosso referencial teórico.

Não objetivamos levantar um quadro completo das relações existentes entre escola e seu meio porque o relacionamento da escola com seu meio representa um fenômeno tão complexo que seria impossível realizar um levantamento de todas as relações. Não objetivamos conhecer todas as relações que existiam, nem todas aquelas que ainda existem. Esse objetivo seria incoerente com a nossa base teórica, sabendo que a percepção depende da estrutura do sistema e não do seu meio. Não importa quantas relações, de fato, existem, mas sim quantas relações a escola percebe. A Teoria de Autopoiese deixou bem claro que não é a realidade objetiva que importa. O que importa é a (realidade objetiva), aquela realidade que é baseada na interpretação da percepção subjetiva. Como a realidade está em construção permanente, também a sua reconstrução está em movimento. A percepção de cada sistema autopoietico depende da sua estrutura e as capacidades dos elementos dessa estrutura. Isso significa que, por um lado, as experiências anteriores aumentam e/ou limitam a percepção da realidade atual. Por outro lado, cada experiência nova que se vive, (re)constrói a memória daquilo que foi vivenciado antes. A memória da realidade não é um produto, mas sim um processo, como já mencionamos no capítulo anterior. Lembramos da Teoria do

⁹⁸ Vale ressaltar que o estudo de caso não deve ser confundido com uma pesquisa qualitativa. Ele não precisa seguir necessariamente caminhos da metodologia qualitativa como, por exemplo, da etnopesquisa ou da observação participante. Existem estudos de caso puramente quantitativos e substantivos. (MACEDO, 2004, p. 149) Um estudo de caso nem precisa ser necessariamente uma pesquisa em campo. A estratégia do estudo de caso não exclui outras estratégias, mas, ao contrário, pode se juntar e mesclar provas quantitativas e qualitativas. (YIN, 2005, p. 34) No nosso estudo de caso, por exemplo, aproveitamos os determinados resultados quantitativos do estudo longitudinal GERES e as informações sobre as relações entre escola e sua comunidade levantadas por nos durante a nossa pesquisa em campo.

Interacionismo Simbólico de George Herbert Mead (1967) que descreve a construção da personalidade como um processo social, o que faz que cada pessoa carregue um mapa da realidade, que ele próprio está fazendo, desfazendo e re-fazendo em todo momento.

O fato de que na Escola Andorinha, na Escola Bem-te-vi e na Escola Do-re-mi representantes do âmbito administrativo e da manutenção da infra-estrutura estavam ausentes na entrevista coletiva criou um foco voltado especificamente à pedagogia.⁹⁹ Estamos, porém, conscientes do fato de que relações entre escola e seu meio não precisam necessariamente se restringir a atividades pedagógicas. Elas podem surgir de diversas necessidades, especialmente das demandas no âmbito da infra-estrutura ou da administração. Durante nossas visitas, tivemos oportunidade de coletar também informações sobre demais relações entre escola e a comunidade. Assim, diminuimos um pouco o efeito do “corte ao âmbito pedagógico”, provocado pela ausência de gestores e funcionários.

Enfrentamos, então, o nosso desafio metodológico, entrando nas escolas com um pôster em que se via a escola no meio. As datas da realização do primeiro levantamento foram:

- 25 de abril para as professoras do turno matutino da escola Canarinho (duração uma hora e meia);
- 26 de abril para as professora do turno vespertino da escola Canarinho (duração uma hora e meia);
- 7 de maio para com as professoras da Escola Bem-te-vi (duração uma hora e meia);
- 5 e 6 de junho com as coordenadoras pedagógicas da Escola Andorinha (cada encontro de uma hora);
- 15 de junho para as professoras do turno matutino da Escola Do-re-mi (duração de uma hora);
- 15 de junho para as professoras do turno vespertino da Escola Do-re-mi (duração de uma hora).

Perguntamos, apontando a escola no meio do pôster: quais são as relações que a escola tem e tinha com tudo e todos que se encontram aqui (apontando o espaço em volta da casa que simbolizava a escola) nesse seu meio social.¹⁰⁰ Durante a entrevista em grupo, cada participante anotou suas idéias em papéis de cor amarela, disponibilizados por nós. A coleta

⁹⁹ Esclarecemos, desde o início, que a coleta permaneceria como um dado público para a escola. Assim, a ausência do gestor escolar pôde talvez ter criado um ambiente confortável para falar, mas, ao mesmo tempo, as participantes sabiam que o gestor teve acesso aos resultados.

¹⁰⁰ É preciso retomar uma questão da Teoria de Autopoiese para que não surjam dúvidas. Para o sistema autopoietico, estruturalmente determinado e operacionalmente fechado, não existe exterior e interior. O exterior está sendo trazido pelo interior, mas isso não inibe a uma pergunta que diferencia a escola de seu meio, porque os sistemas autopoieticos são fechados só *operacionalmente*, mas cognitivamente abertos. Em outras palavras, como o meio está sendo percebido e como ele está sendo trabalhado no interior da escola depende só da estrutura. É possível colocar a nossa pergunta, no entanto, a partir da resposta: precisamos ficar conscientes de que a percepção da escola e a maneira como essas relações são trabalhadas no interno da escola dependem somente da estrutura da escola.

foi iniciada e os papéis foram colocados no pôster. Lendo e discutindo as colocações dos colegas, a memória das pessoas foi estimulada e o número das anotações aumentou.

Optamos por essa estratégia por causa da nossa experiência no pré-teste. Em uma escola de educação básica das primeiras quatro séries, realizamos uma entrevista narrativa com a gestora escolar. Durante o intenso e ao mesmo tempo disperso relato das interações entre escola e seu redor social, a gestora escolar prosseguiu sua fala associando e voltando em assuntos. Esse *stream of conscienceness*, como o Charles Peirce (1985) chamava esse fluxo de pensamentos, nos fazia levantar dados que ao final não iríamos utilizar para nossa análise.

Nossa escolha por trabalhar com a palavra escrita acompanhada pela fala se revelou uma escolha feliz por dois motivos. O procedimento fez com que aproveitássemos melhor o tempo disponível da entrevista porque todas as professoras anotaram simultaneamente. Algumas professoras já anotaram várias relações no mesmo papel e/ou passaram vários papéis ao mesmo tempo. O registro escrito na hora possibilitou também que as professoras vissem as suas colocações como um todo. Além disso, a ausência de um gravador criou uma atmosfera a favor da conversa aberta. Por outro lado, admitimos que não conseguimos registrar a ordem das colocações, o que pretendíamos fazer inicialmente. Não queríamos parar com regras demais esse momento de reflexão e abrimos, por isso, mão de um registro de preferências. Resolvemos transferir essa questão para outro momento.¹⁰¹

Depois dessa primeira pergunta sobre as relações que a escola tem e/ ou tinha com o seu meio, distribuímos papéis na cor vermelha e perguntamos: quais relações a escola queria ter com seu meio, mas não conseguiu realizar? O grupo anotou essas experiências, as idéias e os sonhos que nunca chegaram a se tornar realidade. A terceira pergunta se referiu aos sonhos ainda existentes: quais relações vocês gostariam de ter hoje, mas vocês (ainda) não tentaram realizar? Anotados em papéis verdes que se juntaram aos amarelos e vermelhos, os desejos da comunidade escolar. Para finalizar, solicitamos que as participantes fechassem os olhos e pensassem no bairro ao redor da escola. Depois desse pequeno exercício, solicitamos que elas registrassem em papéis azuis: o que existe aqui ao redor da escola. Preenchíamos assim, em uma entrevista de grupo por volta de uma hora, um quadro de percepções da comunidade escolar.

¹⁰¹ A nossa pergunta de quais são as relações ente escola e seu meio e como elas se manifestam está sendo respondida com a coleta das colocações. Não focalizamos o peso de cada relação na memória da escola. No entanto, a nossa técnica de pesquisa com essa forma de registro de colocações permitiu também identificar as colocações reiteradas, o que indica quais das relações estão mais fortemente presentes na memória da escola. No nosso caso, permitimos um ambiente de conversa e discussão enquanto os participantes escreveram suas colocações. A vantagem desse ambiente favorável leva, porém, como desvantagem não podermos controlar se uma ou outra professora escreve a anotação justamente por causa da fala de uma colega.

Publicamos os primeiros resultados desse *brain-storming* em forma de um pôster como mural informativo na escola. Esse pôster garantiu a transparência das informações e permitiu tempo necessário para que elas pudessem ser recuperadas e/ou construídas socialmente. Oferecemos à comunidade escolar a possibilidade de mudar esse quadro, ampliando-o ou diminuindo-o durante a pesquisa. Cada um podia contribuir também posteriormente com novas sugestões. As nossas observações durante as visitas, as conversas informais também ofereceram oportunidades de refazer o quadro, permanentemente.

Esse mapa representa de certo modo a “mente coletiva” (WEICK, 1993 *apud* BASTOS, 2002) da escola. Weick compreende a organização da escola como “um conjunto de disposições [...] [sendo que, comentário nosso] a organização é composta por pessoas, grupos de pessoas, redes sociais, cognições gerenciadas através de processos decisórios”.

Durante a entrevista na escola Canarinho e na escola Do-re-mi, alguns professores mostravam inicialmente uma postura passiva, declarando que não sabiam de relações. No entanto, durante a coleta, estimulada com as colocações das colegas, elas começavam a se lembrar e discutir. Concluímos que uma entrevista em grupo é mais do que a soma de vários entrevistas individuais. A vida organizacional da escola envolve as construções de cada indivíduo. Os depoimentos dos professores e gestores nem sempre se referiam às relações que eles pessoalmente viviam, mas que sabiam que já existiam. Esse mural informativo juntou as percepções de cada um, mas como esse registro das percepções individuais aconteceu em momento coletivo, ele também estimulou associações. Podemos constatar que o momento coletivo da construção do mapa também contribuiu para uma memória coletiva. Talvez até tenhamos iniciado uma autoconsciência diferenciada. Na escola Canarinho, confirmamos que o olhar no mapa em momentos depois da coleta inspirou a reflexão sobre aquelas atividades. Uma professora gostou da idéia de trabalhar com pôster e quer transferir essa experiência para a sala de aula.

Com a construção do pôster, abrimos o nosso caminho para perguntas sobre como essas relações se estabeleceram. Podíamos agora levantar informações através de entrevistas narrativas e semi-estruturadas para analisar quais dessas relações são acoplamentos estruturais.

Iniciamos a análise dessas relações através de entrevistas narrativas e semi-estruturadas com gestores na Escola Bem-te-vi e Do-re-mi e com as coordenadoras pedagógicas na Escola Andorinha e na Escola Canarinho. Iniciamos o momento da entrevista com a pergunta geral, de como cada relação com o interlocutor mencionado pela comunidade escolar começou e como ela se realiza. Fizemos as anotações, durante essas entrevistas,

mediante um roteiro de critérios conforme as características de acoplamentos estruturais. A Tabela seguinte mostra os critérios norteadores transformados em perguntas na pesquisa, no caso em que a resposta não foi dada à pergunta aberta, sobre a determinada relação entre escola e interlocutor.

Tabela 13 – Definição do designata de *Acoplamento Estrutural*

A identificação do fenômeno ocorre pelas seguintes características empíricas de interações:	As características serão investigadas através das seguintes perguntas:
• Mutualidade	→ O que você sabe sobre esse interlocutor? (No caso se a anotação foi uma atividade, perguntamos quem foi o interlocutor) → O interlocutor participa de alguma forma na gestão escolar, por exemplo, em reuniões escolares?
• Duração	→ Desde quando existe essa relação? Quando existiu essa relação e por quanto tempo?
• Repetição	→ A relação aconteceu mais de que uma vez?
• Intensidade	→ Quantas vezes se realizaram interações nessa relação?
• Estabilidade	→ Existe um acordo escrito? Há um acordo? O que está sendo combinado com o interlocutor? Há um registro das interações com esse interlocutor de uma ou de outra forma?
• Dinâmica	→ A relação sempre ocorre da mesma forma? No decorrer da relação houve modificações nas interações?
• Interesse envolvido / Demanda	→ Qual foi/é o interesse da escola nessa relação? Na sua perspectiva, qual é o interesse do interlocutor? Quem iniciou a relação? A escola está satisfeita com essa relação? Quais foram/estão sendo os obstáculos para estabelecer essa relação? O que poderia facilitar a relação?
• Capacidade de Solução de problemas	→ Onde a relação foi ou está sendo realizada? Dentro do espaço físico da escola, fora do espaço físico ou tanto no espaço físico como fora? Que dimensão escolar a relação atinge? A dimensão pedagógica? A dimensão administrativa e financeira? A dimensão de desenvolvimento de pessoas? Outra, qual? Quem planeja ou planejou a relação?

No caso da escola Canarinho e Do-re-mi, as entrevistas, de fato, foram na maioria entrevistas semi-estruturadas, porque não houve tempo disponível para realizar uma entrevista. Vale ressaltar, nesse momento, que a crítica em relação aos métodos quantitativos não se restringe aos seus instrumentos, como, por exemplo, os questionários fechados. A crítica se refere ao “reducionismo na avaliação da realidade social” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002 *apud* MINAYO, 2006, p.56). É preciso acentuar que esses questionários semi-estruturados não apenas serviram para categorizar os acoplamentos, mas também para produzir outras e novas perguntas.

Em uma entrevista semi-estruturada perguntamos aos diretores e as coordenadoras pedagógicas sobre as causas e os motivos do fracasso nas relações anotadas nos papéis vermelhos. Para compreender se as relações também influenciavam de certo modo a sala de aula, deixamos questionários semi-estruturados nas mãos das professoras. Optamos pelo

questionário semi-estruturado porque tínhamos observado que não houve tempo suficiente para realizar entrevistas com cada professora durante a jornada escolar sem prejudicar a rotina escolar. No questionário, listamos as relações do pôster e solicitamos que elas confirmassem quais dessas relações elas aproveitam também para o ensino em sala de aula e quais dessas relações são aproveitadas especificamente para o ensino de leitura. Solicitamos também uma complementação simples (palavra-chave) sobre a maneira e a forma que o evento com o interlocutor está sendo aproveitado. Essa complementação serviu para perguntas abertas em conversas informais, mas algumas professoras já as responderam explicitamente no verso do questionário. No momento da entrega do questionário demos oportunidade às professoras de comentar seus registros, de tirar dúvidas e de fazer esclarecimentos. Na maioria dos casos, as professoras se desculparam por não poder comentar todos os eventos. O motivo mais citado foi o fato de que elas não trabalharam ainda nessa escola quando a relação existia.

Além dessas coletas de percepções das pessoas da equipe escolar observamos algumas relações que aconteceram durante a nossa fase de pesquisa em campo. Esses momentos enriqueceram o nosso registro, não só porque *vivemos* esses momentos na escola, mas, principalmente porque pudemos observar também as crianças interagindo com representantes da comunidade externa.

Além disso, analisamos o Projeto Político-Pedagógico e outros registros escritos, quando eles foram disponibilizados na escola, para verificar se eles faziam referências a relações com o meio social.

Visitamos alguns dos interlocutores da escola, realizando uma entrevista semi-estruturada. Essa coleta não tinha o objetivo de controlar ou comparar as respostas, mas sim enriquecer a descrição através da percepção com outro ângulo. O interlocutor pode ser mais um espelho das relações. Na maioria das vezes fomos convidados pelos interlocutores a conhecer também o espaço deles.

Realizamos ainda uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora do Centro Regional da Educação – Centro/Salvador da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela região em que a Escola Andorinha e a Escola Bem-te-vi estão localizadas. Um encontro com um representante do Centro Regional da Educação responsável pela região da Escola Canarinho e Do-re-mi não se realizou por falta de disponibilidade de tempo dos representantes, mas tivemos a oportunidade de conversar com um representante durante a sua visita na escola Do-re-mi.

As entrevistas com os interlocutores da escola foram devolvidas transcritas para os entrevistados com a finalidade de que eles confirmassem as informações, tentando diminuir,

como já comentamos, a distância entre o Dito e o Escutado através dessa forma de tréplica. Admitindo que somos também sistemas operacionalmente fechados e que nossa percepção também está sendo determinada pela própria estrutura, tornamos transparente para nossos entrevistados como percebemos as informações disponibilizadas e demos a eles a oportunidade de tomar posição (sugerir, modificar) em relação ao quadro coletado. No entanto, mesmo se o registro foi confirmado, isso não criou objetividade no senso científico, mas chegou-se, pelo menos, um pouco mais perto da (objetividade) e a intersubjetividade.

Aplicamos essa estratégia de tréplica também com a escola, de um modo diferente. Ao invés de um resumo escrito, apresentamos num segundo momento coletivo os resultados da pesquisa. Preparamos uma documentação com base no pôster inicial e em outros diagramas com resultados. Redistribuindo os resultados do nosso estudo de caso, permitimos que a equipe escolar pudesse concordar ou não com o nosso registro das percepções, delas e nossas.

Transformando isso em um momento coletivo, que também gerou um último dado que tínhamos previsto, isto é, a preferência das relações. Preparamos um mapa conceitual, dessa vez já impresso, e entregamos um para cada professora. Solicitamos que elas numerassem as relações conforme a importância atribuída por elas. Com essas informações construímos um novo mapa que mostra não apenas as relações que existem ou existiam (conteúdo), mas a importância atribuída (interpretação da importância).

Conseguimos, dessa maneira, a construção de três tipos de mapa. O primeiro pôster representa um mapa de identidade, identificando as relações entre escola e seu meio. O segundo passo foi um mapa de categorização a partir da nossa visão de pesquisadora norteadas pela Teoria de Autopoiese e, finalmente, elaboramos um mapa de argumentação. Transformamos, ou seja, a equipe escolar transformou o mapa de conteúdo em um mapa de interpretação. (BASTOS, 2002)

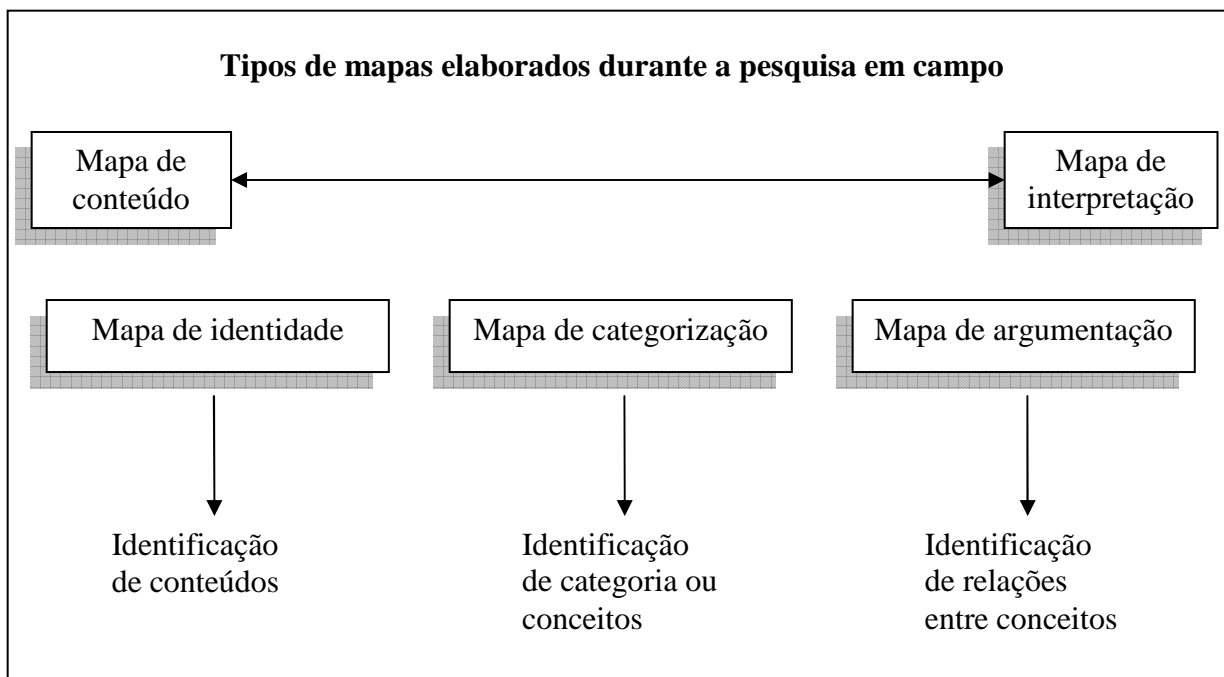


Diagrama 18 – Tipos de mapas elaborados durante a pesquisa em campo

Vimos, na seção anterior, que Bodgan e Biklen (1994, p. 16) caracterizam a pesquisa qualitativa não só como *leitura* [grifo nosso] da realidade através de palavras e imagens, mas também pela *descrição* [grifo nosso] dessa realidade através de palavras e imagens. Escolhemos, por isso, o diagrama como uma forma de descrição. Precisamos descrever quatro casos, já que o nosso estudo de caso é um estudo de casos múltiplos. A apresentação com diagramas facilita a operação e a manobra das informações das quatro escolas. Consideramos, porém, a forma de tabelas vantajosa no que diz respeito à listagem de características das relações.

Até chegarmos a essa terceira etapa visitamos cada escola na média de uma vez por semana. O número das nossas visitas também variou entre as escolas por causa dos convites extras que nos foram oferecidos, principalmente pela Escola Andorinha e pela Escola Bem-te-vi. Admitimos que uma frequência maior das nossas visitas aumentou a oportunidade de observar mais relações entre escola e meio, mas como o número de acoplamentos não é um indicador relevante, esse efeito não tem importância. No entanto, uma frequência maior de visitas também contribuiu para compreender melhor as relações. Tentamos compensar esse fato com a nossa disposição de participar em eventos, para os quais fomos convidados, dando, pelo menos, as mesmas oportunidades a cada escola.

Etapas da pesquisa

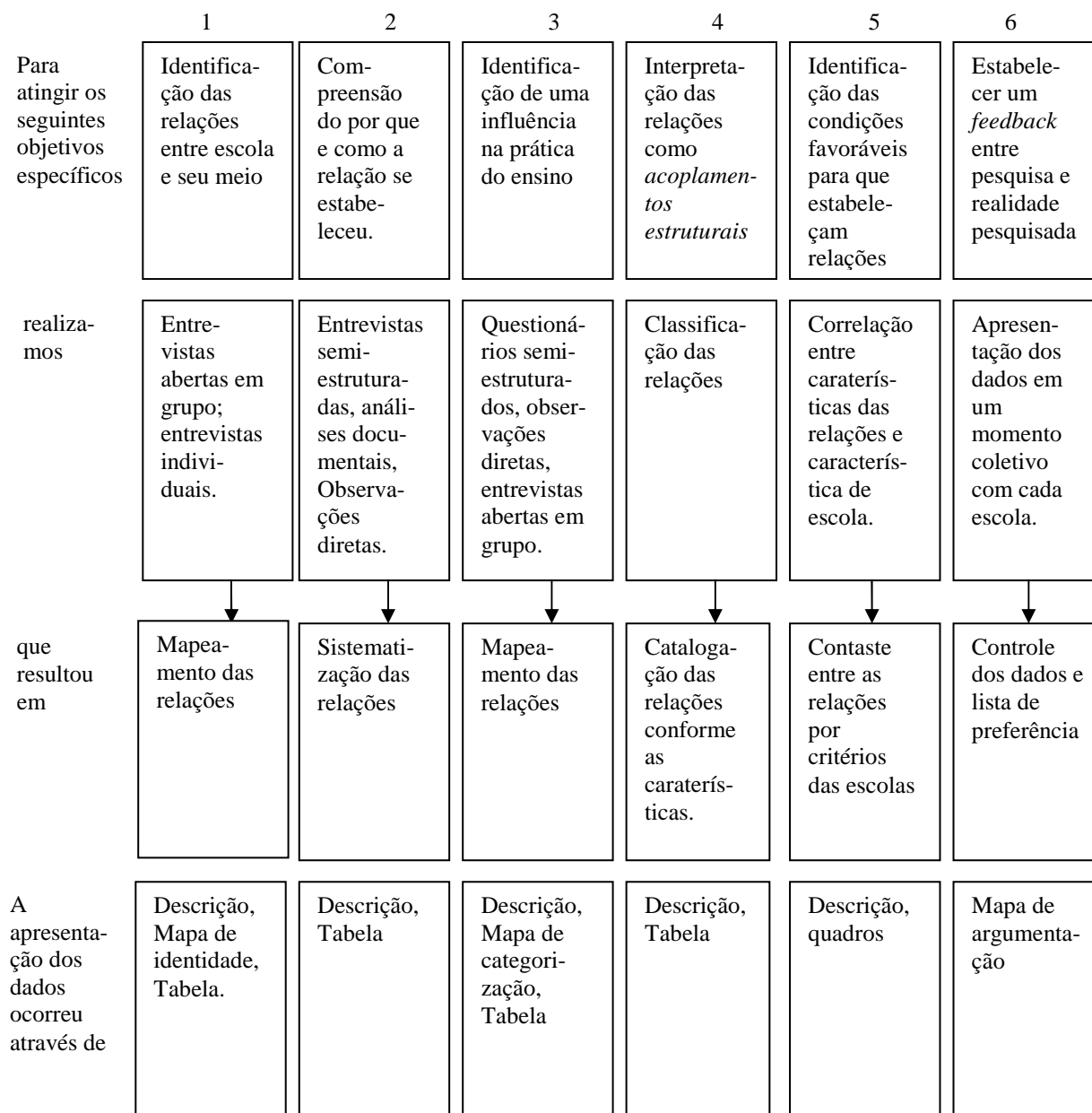


Diagrama 19 – Etapas do estudo de caso, técnicas aplicadas e tratamento dos dados

5.2.2 A operacionalização do conceito *Acoplamento Estrutural*

Submetemos as informações coletadas sobre relações entre escola e seu meio a uma análise, conforme as características de acoplamentos estruturais. Definimos *acoplamentos estruturais* como interações repetitivas entre dois sistemas autopoieticos, baseadas em acordos mútuos, duráveis e constantes, susceptíveis às mudanças, oriundos de interesses próprios e que modificam as capacidades dos sistemas respectivos.

Perguntamos quais relações ocorreram e quando, identificamos o interlocutor e a duração. Investigamos a estabilidade da relação através da existência de um acordo ou um contrato entre escola e interlocutor. Supomos que um acordo entre escola e interlocutor significa que a relação faz parte da percepção dos dois sistemas. Perguntamos por quanto tempo existe/existia a relação. A duração foi agrupada numa escala de intervalo: menor ou igual a três anos, mais de três anos. Escolhemos esse agrupamento por causa do fato de que a pesquisa GERES foi iniciada no ano 2005 – assim identificamos as relações existentes a partir dessa data e antes. A intensidade das relações foi levantada através do indicador da frequência. As respostas foram agrupadas em frequência durante o tempo em que a relação existiu/existe. A escala de intervalo distribui em semanal, mensal, semestral, anual (no mínimo uma vez por ano letivo) ou sem regularidade. Foi indicado se uma relação mostra certa dinâmica através da flexibilidade e da modificação no decorrer da relação. Investigamos se a relação sempre se realiza da mesma maneira ou se houve mudanças desde o início da relação. Perguntamos diretamente ao gestor escolar sobre os interesses da escola na relação e se o interesse foi atendido. Interessamo-nos também em saber como a escola compreende os interesses do interlocutor. Como indicador da modificação das capacidades da escola, queríamos saber em que dimensão escolar, ou seja, administrativa ou pedagógica a relação aconteceu e se ela ocorreu no espaço físico da escola ou fora. Também o planejamento dessa relação nos indicou a capacidade de solucionar problemas, supondo que um serviço feito apenas pelo interlocutor significa uma oportunidade menor de modificar a capacidade da escola, acontece o contrário com uma relação planejada em conjunto ou pela própria escola.¹⁰²

A seguir, nos sistematizamos esses dados e descrevemos os nossos achados em escalas nominais e escalas de intervalo (DRUWE, 1995, p. 39-40),¹⁰³ e identificamos se essas relações podem ser compreendidas como acoplamentos estruturais.

¹⁰² Quanto aos dados sobre o impacto em sala de aula, utilizamos uma análise temática. Aplicamos o mesmo processo com o estudo do material impresso disponibilizado pela escola. A disponibilização de fotos serve também para enriquecer o perfil que fornecemos sobre as relações entre escola e seu meio. Uma foto consegue criar um impacto sem palavras e sem números, mas isso não quer dizer que a foto foge do fato de que *Não vemos que não vemos*. Além das manipulações técnicas de propósito como o *airbrushing* e de *scitexing* (LOIZOS, 2003, p. 139-140), existe o ângulo, a perspectiva, a opção do objeto e vários contextos que a pessoa escolheu para tirar a foto, que interferem a representação da realidade.

¹⁰³ Com termos qualitativos, descreve se um fenômeno tem ou não tem determinada característica. Essa informação pode ser apresentada em uma escala nominal, isto é: uma escala de sim ou não. Conceitos topológicos permitem a comparação de características. Trata-se de conceitos como, por exemplo, *mais* e *menos*. Isso significa elaborar uma escala ordinal dos fenômenos. Os termos quantitativos distribuem os fenômenos observados em categorias que definem a qualidade dessa relação entre categorias topológicas. Por exemplo, podemos não só dizer que uma relação durou *mais* do que outra, mas também *quantos anos* mais ela durou. Essa classificação se apresenta em uma escala de intervalo.

Tabela 14 – Tratamento dos resultados

Características de acoplamento estrutural	Indicador	Tratamento do dado
Mútuo	Interlocutor ou interação	Descrição
Duração	Ano de iniciação	Descrição
Repetitivo	Repetição	Escala nominal: sim / não
	Acordo	Escala nominal: sim / não
Estável	Acordo escrito	Escala nominal: sim/não
Intensidade	Frequência	Escala de intervalo: semanalmente, mensalmente, 1x por ano letivo, não há regularidade.
Durável	Tempo de conservação	Escala de intervalo: menor ou igual a 3 anos, mais de 3 anos
Dinâmica	Flexibilidade e modificação	Escala nominal: sim / não
Interesse	Satisfação	Escala nominal: sim / não
	Planejamento	Escala nominal: finalizar / manter como está / ampliar
	Iniciador	Escala nominal: escola / interlocutor
Ampliação de Capacidades	Dimensão escolar	Escala nominal: pedagógico / administrativo-financeiro / gestão de pessoas / outros
	Espaço físico	Escala nominal: dentro da escola / fora da escola / dentro e fora da escola.
	Planejamento	Escala nominal: escola / interlocutor / ambos.

A definição de *acoplamentos estruturais* como interações repetitivas entre dois sistemas autopoieticos, baseada em interações recíprocas, duráveis e constantes, susceptíveis às mudanças, oriundas de interesses próprios e que modificam as capacidades dos respectivos sistemas, se compõe por termos qualitativos e termos quantitativos. Uma interação repetitiva significa uma ação ocorrida pelo menos mais de uma vez entre os mesmo atores. Uma relação flexível e dinâmica é aquela que permitiu mudanças e modificações. Se há algum interesse oriundo dessa relação, o gestor sabe desse interesse. Uma relação estável é, conforme a nossa operacionalização, uma relação baseada em um contrato entre escola e interlocutor. Consideramos durável uma relação que se mantém mais de três anos.

Tabela 15 – Operacionalização do conceito *Acoplamento estrutural*

	Relações identificadas como acoplamentos estruturais, são relações
Repetitivas	Que ocorreram mais do que uma vez;
Estáveis	Que são baseadas em um contrato escrito;
Intensivas	Que ocorrem, pelo menos, mensalmente;
Duráveis	Que acontecem há mais de três anos;
Dinâmicas	Que já se submeteram modificações;
Satisfatórias	Que atenderam ao interesse da escola.
Modificam a capacidade do sistema	Que modificam o espaço da aprendizagem e influenciam o planejamento pedagógico

Entre todas as relações mencionadas são, com esse crivo, identificadas aquelas relações que atendem todos os critérios de acoplamentos estruturais. Encontramos, porém, o

seguinte desafio: entramos em campo em um determinado momento para constatar quais das relações existentes ou quais das relações que existiam são/foram acoplamentos estruturais ou não, mas um acoplamento estrutural é uma interação, ou seja, é uma interação que se torna estável, durável, flexível, dinâmica, satisfatória e é aproveitada em termos das próprias capacidades. Observamos, por um lado, algumas relações que foram recentemente iniciadas com uma frequência semanal e com participação no planejamento. Por outro lado, ficamos sabendo de muitas relações que se repetiram durante anos, porém, apenas uma vez ao ano e sem planejamento em comum. Em face dessa situação, consideramos enriquecedor diferenciar as relações da seguinte maneira: quais das relações que foram/são repetitivas – pois só essas podem se transformar em acoplamentos estruturais – foram/são intensas, de modo a ter maiores oportunidades de se transformarem em acoplamentos estruturais. Quais dessas relações repetitivas e intensas atendem aos interesses, porque supomos que a probabilidade da continuação é maior se o interesse está sendo atendido. Depois de ter classificadas essas relações, juntamos o critério da estabilidade, ou seja, o prazo da existência. Assim, podemos compreender quantas relações recentes revelam certo potencial de se tornar acoplamentos estruturais, o que nos leva a chamá-los acoplamentos em estruturação.

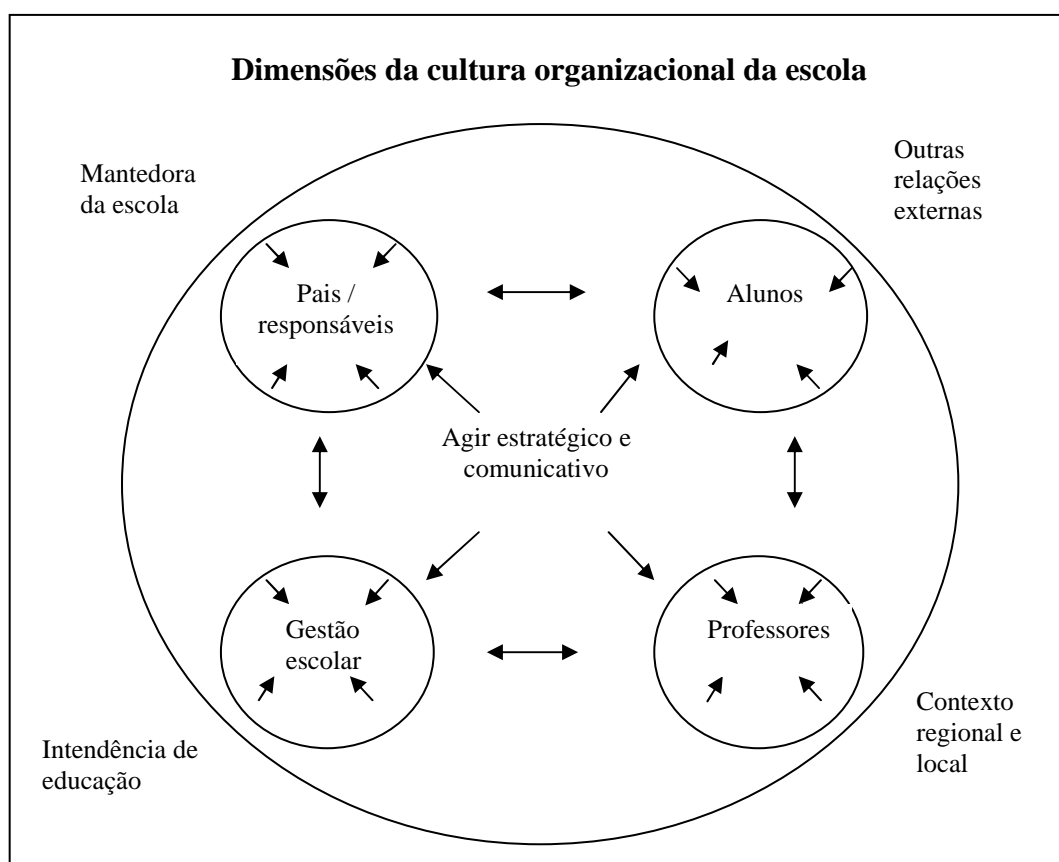
Finalmente, contrastamo-los conforme as características das escolas, isto é, rede mantenedora, localização, média da aprendizagem e média da dispersão do desempenho.

Observa-se que, durante a pesquisa, as informações fornecidas pela escola e pelos interlocutores começam a se juntar e criar a nossa própria compreensão dos acontecimentos, mas também ao pré-conhecimento que tínhamos das escolas. Em outras palavras, se formou a compreensão do ponto de vista do – como Maturana e Varela chamam – observador externo. Construimos, por isso, com base nos dados fornecidos pela pesquisa GERES, um complexo de informações que chamamos de *álbum* que contém *retratos*. Escolhemos para nossa descrição da situação das quatro escolas os conceitos de *álbum* e *retrato* porque, de certa maneira, eles nos permitem ter uma visão da escola. Como um álbum fotográfico contém várias fotos com assuntos diferentes, juntamos vários dados descritivos em tal chamado álbum da escola. Como um álbum fotográfico, o nosso álbum da escola também contém retratos que foram tirados de diversas pessoas de pontos de vista diferentes.

Dentro do contexto da nossa pesquisa, consideramos pertinentes os focos dos retratos no estado da infra-estrutura, no clima organizacional e no clima de aprendizagem porque supomos que são eles que refletem a “demanda e necessidade” de apoio externo. Comentamos anteriormente a relevância do estado da infra-estrutura na questão se, de fato, pode existir determinada demanda para um maior envolvimento da comunidade – lembramos aqui do

aspecto da horta ou da limpeza em mutirão. A distinção entre escolas públicas e privadas, em escolas mais distantes do centro do município e escolas mais próximas ao centro, escolas com aprendizagem mais alta ou menor, implica, muitas vezes, suposições e pressupostos sobre as condições das escolas que nem sempre se confirmam na realidade. Uma pressuposição, por exemplo, foi colocada por nós no terceiro capítulo referindo-se à zona socioeconômica das escolas. Supomos que os níveis socioeconômicos mais baixos são representados nas escolas públicas e níveis socioeconômicos mais altos nas escolas privadas. No entanto, observamos que o contexto socioeconômico das escolas Canarinho e Do-re-mi não se diferencia muito. Com a finalidade de contribuir na compreensão da lógica da situação de cada uma, oferecemos, então, as informações detalhadas sobre as quatro escolas no apêndice.

Consideramos a cultura organizacional interessante porque compartilhamos com Helsper (1998, p. 45) a compreensão de que cultura organizacional seja “o resultado dos confrontos coletivos e individuais e as interações dos atores escolares que acontecem *dentro do determinado contexto de ações com o exterior da escola* [grifo nosso]”.

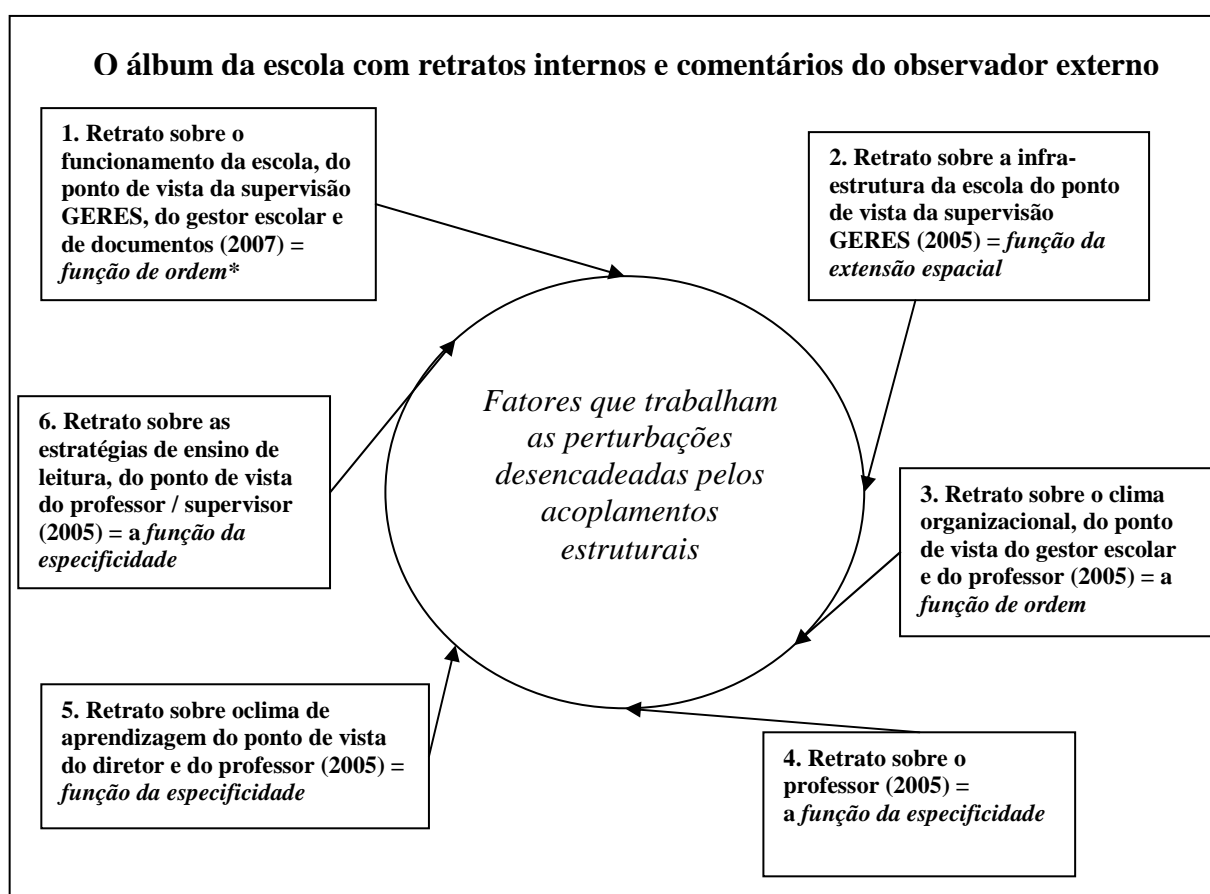


Fonte: HESLPER et al., 1998, p. 48, traduzido pela autora.

Diagrama 20 – Dimensões da cultura organizacional da escola

O álbum de cada escola segue a mesma estrutura, o que facilita uma leitura com finalidade de contraste entre as escolas, abrangendo seis retratos com os mesmos focos, mostrando retratos sobre a história da escola, sobre a infra-estrutura da escola (do ponto de vista do supervisor do GERES), sobre recursos humanos (informações sobre o gestor escolar e as professoras fornecidas por eles próprios), a cultura organizacional da escola (do ponto de vista do diretor e das professoras) e o clima de aprendizagem, inclusive as condições específicas para a aprendizagem em leitura (do ponto de vista do diretor e das professoras).

Optamos por anexar esses retratos nesta Tese por dois motivos: por um lado, trata-se de um pré-conhecimento, ou seja, um conhecimento que se tornou inconsciente durante a nossa pesquisa. Associamos conscientemente e também inconscientemente àqueles aspectos dos retratos enquanto comentamos as relações externas da escola. As descrições e interpretações das relações são oriundas de impressões subjetivas e devem ser compreendidas como tais. Por outro lado, optamos pelo apêndice porque os retratos contêm mais informações do que realmente relacionamos ao nosso objeto de pesquisa. A leitura desses álbuns deve seguir o objetivo de conhecer melhor o perfil das quatro escolas.

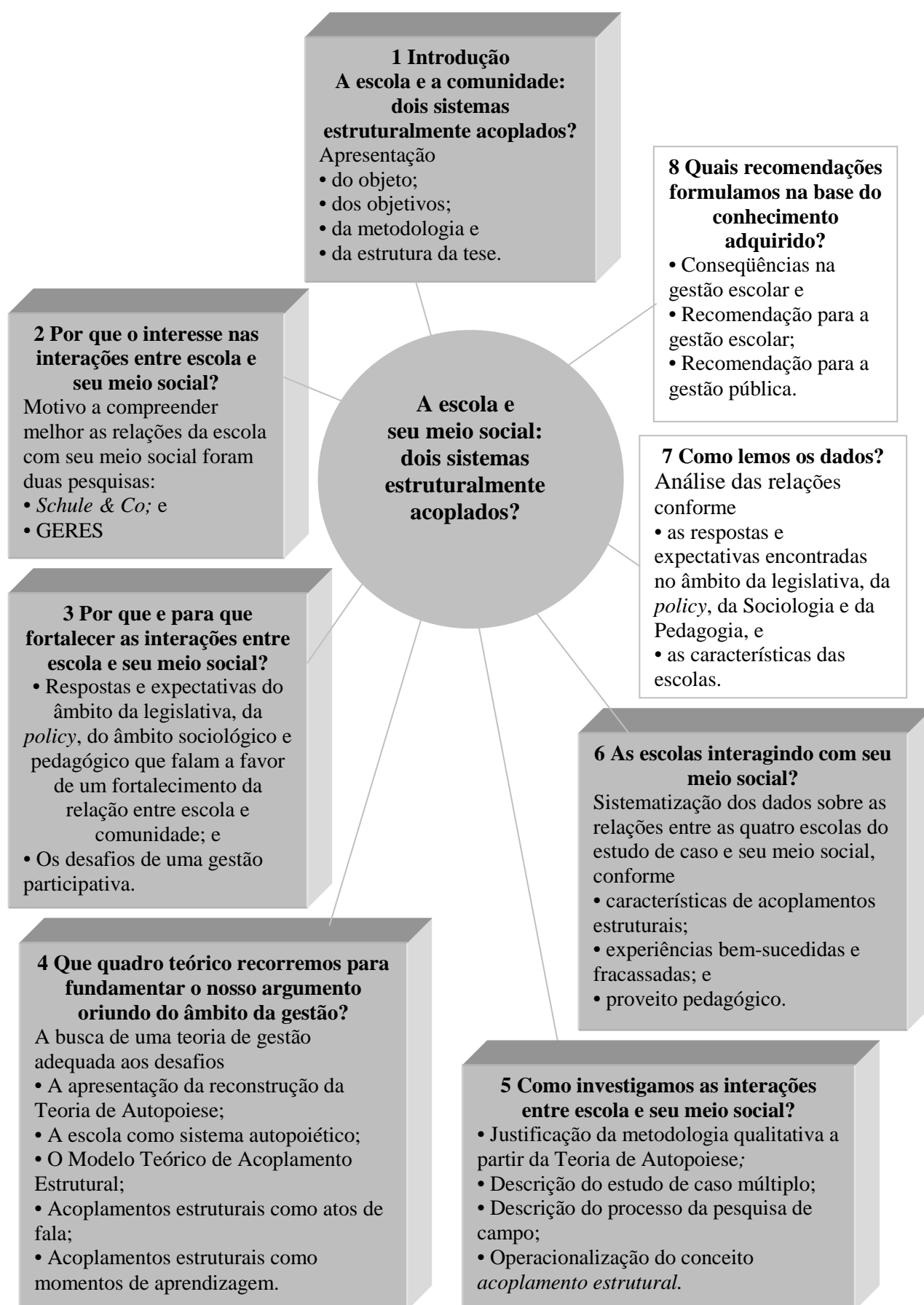


* O termo *função* é se refere aqui ao segundo axioma da Teoria de Autopoiese

Diagrama 21 – Lógica da descrição das quatro escolas do nosso estudo

RESUMO DO QUINTO CAPÍTULO

Por causa do pressuposto de que cada escola é um sistema autopoietico, operacionalmente fechado e estruturalmente determinado, recomenda-se para a investigação da lógica da situação e a lógica da seleção de alternativas de (inter-)agir a pesquisa qualitativa. Cada escola é um sistema auto-referencial e, por isso, não importa a realidade objetiva, mas a realidade como cada unidade escolar a percebe. Em um estudo de casos múltiplos, que abrange quatro escolas, investiga-se as relações entre escola e seu meio e as condições subjetivamente percebidas como vantajosas ou desvantajosas para o fortalecimento dessas relações por finalidade de contraste. As escolas foram escolhidas dentro da amostra da pesquisa GERES, para que se pudesse aproveitar os dados já coletados sobre a infra-estrutura da escola, sobre a cultura organizacional e o clima de aprendizagem das escolas, mas, principalmente, a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo e a dispersão do desempenho dentro da turma. A opção de trabalhar com dados sobre uma cidade da região Nordeste se justifica pela situação educacional dessa região caracterizada com baixos índices de desempenho. Para a escolha, foram agrupadas anteriormente todas as escolas de Salvador, que participaram da pesquisa, em quatro *clusters*: *cluster A* escolas cujos alunos apresentam uma aprendizagem acima da média e dispersão do desempenho abaixo da média, *cluster B* escolas cujos alunos apresentam uma aprendizagem acima da média e dispersão do desempenho acima da média *cluster C* escolas cujos alunos apresentam uma aprendizagem abaixo da média e dispersão do desempenho abaixo da média e *cluster D* escolas cujos alunos revelam uma aprendizagem abaixo da média e dispersão do desempenho acima da média. Além disso, as escolas se contrastam pela sua localização dentro da cidade de Salvador, sendo duas mais próximas ao centro e duas mais distantes, e pela rede mantenedora, sendo duas da rede municipal e duas da rede privada. Isso permite uma logística de estudo caracterizada por réplicas. Em um período de oito meses em visitas semanais nas escolas, foram levantados dados sobre as relações existentes e as relações anteriores, as relações que foram desejadas, mas não conseguiram se realizar, as relações que a comunidade deseja estabelecer futuramente, as relações entre escola e seu meio através de entrevistas individuais e em grupos, de observações participantes, de aplicação de questionários e de análise documental, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, funcionários das escolas e alguns dos interlocutores das escolas.



6 AS ESCOLAS INTERAGINDO COM SEU MEIO SOCIAL

Recorremos novamente aos dados do GERES sobre a relação entre a comunidade escolar e o seu meio social, desta vez, apresentando os dados específicos das escolas do nosso estudo.

A frequência de contatos do gestor escolar com a comunidade na qual a escola está localizada (2003-2004)

Escola Andorinha	Escola Bem-te-Vi	Escola Canarinho	Escola Do-re-mi
O gestor escolar faz semanalmente compras na comunidade em que sua escola está localizada.	O gestor escolar faz 1x por bimestre compras na comunidade em que sua escola está localizada.	O gestor escolar faz 1x por bimestre compras na comunidade em que sua escola está localizada.	O gestor escolar faz semanalmente compras na comunidade em que sua escola está localizada.
O gestor escolar vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que sua escola está localizada 1x por bimestre	O gestor escolar vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que sua escola está localizada 1x por bimestre	O gestor escolar vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que sua escola está localizada 1x mês	*O gestor escolar vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que sua escola está localizada algumas vezes por mês.
O gestor escolar nunca vai a eventos religiosos que seus alunos freqüentam.	*O gestor escolar vai 1x por bimestre a eventos religiosos que seus alunos freqüentam.	O gestor escolar vai 1x por mês a eventos religiosos que seus alunos freqüentam.	*O gestor escolar nunca vai a eventos religiosos que seus alunos freqüentam.
O gestor escolar nunca visita a casa de alunos que freqüentam sua escola.	O gestor escolar nunca visita a casa de alunos que freqüentam sua escola.	O gestor escolar nunca visita a casa de alunos que freqüentam sua escola.	*O gestor escolar nunca visita a casa de alunos que freqüentam sua escola.
O gestor escolar nunca se encontra com líderes comunitários.	O gestor escolar nunca se encontra com líderes comunitários.	O gestor escolar nunca se encontra com líderes comunitários.	*O gestor escolar se encontra com líderes comunitários 1x vez por bimestre.
O gestor escolar nunca se encontra com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens.	O gestor escolar nunca se encontra com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens.	O gestor escolar encontra com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens 1x por bimestre.	*O gestor escolar encontra com representantes das organizações e associações que assistem crianças e jovens 1x por bimestre.

*As diretoras anteriores deixaram esses itens em branco, por isso, esses dados se referem aos anos 2005 e 2006.

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007).

Diagrama 22 – A frequência de contatos do gestor escolar com a comunidade em que a escola está localizada.

Esses dados se referem aos anos 2003 e 2004. Houve, porém, uma mudança na gestão da Escola Bem-te-vi e na escola Do-re-mi, no ano 2006. Repetimos, por isso, algumas questões que foram colocadas às diretoras anteriores pela equipe GERES na nossa pesquisa com as diretoras atuais. No caso da Escola Bem-te-vi, os hábitos da gestora atual não se diferenciam muito da sua predecessora. No caso da escola Do-re-mi, a diretora anterior deixou os outros itens em branco. Ela apenas informou que realiza compras semanalmente na comunidade em que sua escola está localizada, o que também foi confirmado pela diretora atual.

Os diretores das quatro escolas fizeram compras e freqüentavam eventos culturais e cívicos na comunidade em que a escola está localizada, eles conhecem o bairro em que sua escola está localizada. A diretora da Escola Bem-te-vi e da escola Canarinho também foram a eventos religiosos.

As diretoras da escola Canarinho e Do-re-mi confirmaram ter se encontrado em determinada época com representantes de instituições sociais e políticas da comunidade. No caso da escola Canarinho, esse fato não foi mencionado durante nossa pesquisa de campo por nenhum membro da comunidade escolar. A Escola Do-re-mi tinha, mas não tem mais, contato com o Programa *Sentinela* que prestou assistência social para alguns alunos da escola. Porém, o contato entre escola e o Sentinela se restringiu a assuntos administrativos. Não chegou a haver um trabalho coletivo no âmbito pedagógico para essas crianças, como nos informou a diretora atual. Todas as escolas mantêm um contato com órgãos da área de saúde que prestam assistência às crianças (vacinas, campanha oftalmológica) ou que dão palestras informativas sobre a higiene, diretamente às crianças ou para os professores.

Nenhuma diretoria tem o hábito de visitas domiciliares nas casas dos alunos. No contexto dessa pergunta, buscamos saber sobre o nosso contato direto com as escolas, se as crianças, de fato, moram na comunidade onde a escola está localizada. Em todas as escolas, a maioria das crianças, como foi confirmado, são moradores do mesmo bairro ou de bairros próximos. Essa proximidade geográfica, no entanto, não faz com que a escola conheça a vida das crianças através de visitas domiciliares ou em outros momentos coletivos com as famílias fora da escola. O conhecimento que a escola possui sobre as moradias dos alunos foi adquirido através de conversas com os pais/responsáveis durante encontros na escola ou através dos relatos das crianças. Observamos, inclusive, que duas professoras, uma professora da Escola Bem-te-vi e uma professora da escola Canarinho, estabeleceram o hábito com as crianças de dedicar um tempo limitado no início da aula para escrever um diário. As duas

escolas, cujos interlocutores visitaram algumas crianças em casa e realizaram observações nos domicílios – isso é o caso do Projeto da Escola da Nutrição da Universidade Federal da Bahia na Escola Bem-te-vi e da Instituição Sentinela na escola Do-re-mi – não aproveitaram sistematicamente essas informações. Não houve, como constataram as duas diretoras, um retorno direto sobre essas visitas para a escola. Podemos resumir, o conhecimento da escola sobre a vida do aluno é resultado de fatos ouvidos, mas não vividos.

Em relação a determinados eventos ou contatos entre escola e sua comunidade, os dados do GERES nos forneceram as informações, apresentadas no Diagrama 23. Três das quatro escolas não tinham o hábito de disponibilizar seus próprios recursos para eventos da comunidade. A diretora da escola Canarinho tinha informado à pesquisa GERES que a escola disponibiliza recursos sim, mas, quando perguntamos sobre esses eventos a coordenadora pedagógica, que já trabalha a seis anos nessa escola, não soube responder. Ela tampouco se lembrou de campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola. Pode-se supor que se trata de empréstimos ao nível individual, mas não como consequência de um planejamento de eventos entre escola e comunidade.

No que diz respeito ao que nós chegamos a conhecer como *community education*, podemos constatar que nenhuma das escolas do nosso estudo de caso abre seu espaço físico para eventos da comunidade. A escola Canarinho, no ano 2005, confirmou que ela organiza eventos da escola destinados à comunidade externa. Nossas observações e entrevistas, no entanto, não confirmam essa informação. Ao contrário, nessa escola, não havia no ano 2007 contato em forma de eventos informativos e de forma festiva para a comunidade, no sentido amplo, nem para os pais/responsáveis. No caso da Escola Andorinha, as nossas observações, durante a pesquisa de campo, também contradizem a informação dada pelo diretor. Ele tinha informado que a escola oferece eventos destinados à comunidade externa, mas chegamos a saber que os cursos e atividades de Educação Física, de Capoeira e de Karatê, como também de Natação não se restringem apenas ao alunado da escola. As crianças da comunidade podem se inscrever. Talvez se possa interpretar essa discrepância nas informações como fato de que a pergunta do questionário foi compreendida como um financiamento da escola para eventos destinados à comunidade externa. No caso das práticas esportivas da Escola Andorinha, trata-se de cursos pagos pelos pais/responsáveis das crianças. Isso não deixa de ser, porém, um evento da escola aberta para a comunidade, pois, além da taxa paga ao professor da atividade, a escola arca com a disponibilização do espaço físico, contribuindo dessa forma com a diversidade de oferta cultural e esportivo do bairro.

Todas as escolas criaram o hábito de organizar campanhas de solidariedade, na maioria dos casos em forma de gincana. Combina-se o ensino com o lúdico e os prêmios da gincana são doados para instituições de caridade. A Escola Andorinha organizou, além disso, também duas caminhadas com a comunidade: uma caminhada pela paz na época da guerra no Iraque e uma caminhada dentro do contexto do programa federal *Fome Zero*. As escolas também participam em campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, com exceção da escola Do-re-mi. Num primeiro momento é preciso alertar que quando uma escola participa ou não participa de campanhas de solidariedade, depende não só de sua vontade, mas também da oferta da própria comunidade. No entanto, no caso da escola Do-re-mi, podemos correlacionar a informação sobre a escola Canarinho, localizada no mesmo bairro, que, de fato participou em campanhas. Isso implica, então, que foram organizadas campanhas nesse bairro.

Nenhuma das quatro escolas possuiu uma horta, pomar ou jardim.¹⁰⁴ Por isso, nenhuma delas solicitou que a comunidade colabore “na *manutenção* [grifo nosso] de hortas, pomar e jardins”, como pré-formulou a pergunta do GERES. Para a área verde da Escola Andorinha, ela conta com a contribuição de um jardineiro, cujo trabalho é renumerado. A Escola Bem-te-vi se comunicou com o colégio particular, com ela mantém um convênio sobre a criação de uma horta. Por enquanto, são os funcionários do colégio que cuidam da área verde que não está sendo usada para atividades de ensino. Em fotos da escola, observamos que os alunos da Escola Bem-te-vi visitaram a horta do colégio.

No espaço físico da escola Do-re-mi não há horta ou jardim – aliás, com exceção de uma árvore no pátio não existem plantas. No entanto, em uma parte pequena do espaço na frente do prédio da escola, havia – hoje esse espaço quase não se reconhece como tal – um cantinho de plantas. A escola cuidava com seus alunos dessa parte da praça pública. A coordenadora pedagógica da escola nos falou dessa atividade, mostrando-nos fotos.

Em relação à limpeza, as duas escolas privadas e a Escola Bem-te-vi não organizam a participação da comunidade. Por causa do convênio com um colégio particular, a Escola Bem-te-vi pode – se for possível – contar com funcionários do colégio, mas também no cotidiano ela tem um reforço do pessoal do colégio, como veremos mais adiante. Por outro lado, o fato de que a escola se encontre dentro do espaço físico do colégio particular também restringe de certo modo a possibilidade de chamar a comunidade para dentro, como nos informou a diretora. Não é impossível, mas isso precisa ser combinado com o colégio.

¹⁰⁴ Informações sobre a demanda no que diz respeito à infra-estrutura ou outros aspectos escolares se encontram nos álbuns de cada escola, no apêndice desta Tese.

A questão da participação da comunidade em manutenção e limpeza da escola Do-re-mi merece uma descrição mais detalhada. A escola Do-re-mi tem sérios problemas tanto na manutenção da infra-estrutura como também no estado da limpeza. A escola, que solicitou uma reforma geral por parte da prefeitura, chegou a discutir com a comunidade a possibilidade de iniciar acertos na infra-estrutura, sob sua responsabilidade. Quando a nossa pesquisa de campo começou, a escola estava esperando a decisão da prefeitura. A necessidade da reforma era tão visível que os próprios alunos do turno noturno se ofereceram a reformar a escola. Depois da iniciativa da diretora de envolver a imprensa, que publicou fotos da escola no jornal da cidade, a prefeitura ordenou imediatamente começar a reforma. Ela, de fato, foi iniciada durante a nossa pesquisa e não tinha terminado até o fim da atividade.¹⁰⁵

No que diz respeito à limpeza, assistimos, durante uma reunião dos pais, a insatisfação dos pais/responsáveis com o estado da infra-estrutura e da limpeza da escola. Ouvimos a proposta, de uma mãe, de organizar em um sábado por cada mês, uma limpeza geral com colaboração de todos. À nossa pergunta de que se a escola aceitaria a participação da comunidade, a coordenadora pedagógica respondeu: “Alguns pais/responsáveis oferecem de vir e ajudar. Aceitaríamos sim, depois eles desistem logo”. A escola com sete turmas por turno pode contar com um funcionário administrativo e uma funcionária responsável pela limpeza e merenda por turno. Essa limitação no número de pessoal leva, na percepção da escola, a consequências até na realização de práticas didáticas. Quando perguntamos, no que diz respeito às práticas de ensino de leitura, se a escola costuma oferecer um espaço lúdico ou, por exemplo, um momento diferenciado para realizar leitura em roda, a vice-diretora nos explicou que a funcionária da limpeza não daria conta de tirar e recolocar as cadeiras para sete turmas. E a própria funcionária comentou: “Sou uma pessoa só”. Citamos esse ponto de vista porque para nós, observadores externos, o fato de ter apenas uma funcionária não impede que a própria turma tire e recoloca suas cadeiras. Ao contrário, sabendo da escassez de pessoal, as turmas tirariam as cadeiras para leitura em roda e o espaço vazio da sala em seguida poderia facilitar a limpeza.

¹⁰⁵ A reforma exigiu o cancelamento de aulas. A escola optou por um sistema de rodízio. Três salas e a sala da informática ficaram em funcionamento o que permitiu que quatro das sete turmas tivessem aula. Assim, alternando os dias, as turmas continuam a ter aula. Todos os professores foram avisados de que precisavam estar presentes na escola independente do rodízio. Durante a obra esse aviso também foi cancelado porque não houve espaço disponível para os professores. Esse rompimento do cotidiano da escola não só prejudicou as aulas dos alunos, mas também os eventos com os interlocutores e as pesquisas. A pesquisa GERES, por exemplo, tinha que, na onda 2007, organizar a presença dos alunos das turmas da quarta série, como também dos alunos repetentes que participaram nas ondas anteriores. Também o nosso encontro da réplica não se realizou pelos mesmos motivos. A reforma não tinha terminado até o final do ano letivo 2007 e as aulas do ano letivos 2008 começaram com um atraso, porque as cadeiras ainda não haviam chegado.

As relações da escola com a comunidade, na perspectiva do gestor escolar 2003-2004)

Escola Andorinha	Escola Bem-te-Vi	Escola Canarinho	Escola Do-re-mi
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.
Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras ...).	Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras ...).	Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras ...).	Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras ...).
Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...)	Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...)	Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...)	Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...)
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	Campanhas de solidariedade promovidas pela escola (2005-2006)*
Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola	Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola	Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola	Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins	Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins	Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins	Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins
Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola (2005-2006)
Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola	Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola	Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola	Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007).

* Dado levantado no ano 2007, referindo-se aos anos 2005 e 2006.

Diagrama 23 – As relações da escola com a comunidade na perspectiva do gestor escolar.

Considerando o quadro geral de todas as escolas do pólo Salvador, que confirmou ou não determinados eventos entre escola e comunidade, distribuídas por rede mantedora, verificamos se as escolas do nosso estudo de caso se encontram no padrão da rede ou não. Precisa-se, no entanto, lembrar que o número de 53 escolas, estatisticamente falando, não é muito alto para poder se falar em “padrão” – por isso preferimos, aliás, falar em número de escolas e não em porcentagem da amostra.

As relações das escolas com a comunidade na perspectiva do gestor escolar, por rede mantedora

	Experiências das escolas da rede privada (2003-2004)	Experiências das escolas da rede pública (2003-2004)
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	10 escolas confirmam que ocorrem e 6 que não ocorrem	18 escolas confirmam que ocorrem e 18 que não ocorrem.
Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras ...).	8 escolas confirmam que ocorrem e 9 que não ocorrem	14 escolas confirmam que ocorrem e 22 que não ocorrem.
Eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras...)	12 escolas confirmam que ocorrem e 6 que não ocorrem	17 escolas confirmam que ocorrem e 19 que não ocorrem.
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola.	14 escolas confirmam que ocorrem e 4 que não ocorrem	16 escolas confirmam que ocorrem e 17 que não ocorrem.
Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	7 escolas confirmam que ocorrem e 9 que não ocorrem.	12 escolas confirmam que ocorrem e 22 que não ocorrem.
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins	0 escolas confirmam que ocorrem e 15 que não ocorrem	3 escolas confirmam que ocorrem e 31 que não ocorrem.
Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	4 escolas confirmam que ocorrem e 13 que não ocorrem	15 escolas confirmam que ocorrem e 21 que não ocorrem.
Comunidade participando em mutirão para a manutenção da estrutura física da escola	4 escolas confirmam que ocorrem e 12 que não ocorrem	4 escolas confirmam que ocorrem e 31 que não ocorrem.

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES

Diagrama 24 – Relações das escolas com a comunidade por rede mantedora.

A Escola Andorinha diferencia das outras escolas dentro da mesma rede, apenas no que diz respeito a dois itens, isto é, nos eventos organizados pela escola e destinados à comunidade e na participação em campanhas promovidas pela comunidade. Enquanto 12 das escolas privadas confirmaram eventos destinados à comunidade, a Escola Andorinha faz parte das seis que não confirmam a existência de tais momentos, lembrando que nossa percepção se distingue da declaração do diretor. No entanto, nove escolas privadas admitiram que não participam em campanhas promovidas pela comunidade, mas a Escola Andorinha confirmou, com outras seis escolas, sua participação.

A Escola Bem-te-vi, ao contrário da maioria das escolas públicas, participa em campanhas propostas pela comunidade. Em todos os outros itens, ela confirma os hábitos da maioria das escolas públicas.

A escola Canarinho, como também a Escola Andorinha, fazem parte do grupo menor das escolas privadas que participa em campanhas promovidas pela comunidade. No que diz respeito aos outros eventos, a escola sempre se comporta como a maioria das outras escolas privadas.

A escola pública Do-re-mi, que confirmou apenas a campanha de solidariedade na época de 2003 e 2004 e um mutirão para limpeza, durante nossa pesquisa. Com esse quadro de comportamento institucional, no entanto, ela não se encontra fora do comum entre as escolas públicas. Como mostra o Diagrama acima, a maioria das escolas públicas participantes na pesquisa GERES, em geral, informa que não ocorreram os eventos investigados. No que diz respeito aos recursos disponibilizados e eventos destinados à comunidade e campanhas promovidas pela escola, o número de escolas que confirmaram positivamente se mantêm em empate com as que negaram.

Descrevemos, a seguir, como fizemos contato com as escolas. A nossa interação com a escola é, de certa forma, também um acoplamento de curto prazo e as nossas conversas são atos de fala entre escola e pesquisa. Por isso, consideramos relevante contar a relação entre as escolas e nós.

Antes de iniciar este estudo de caso, já tivemos nosso primeiro contato com a Escola Andorinha e a Escola Bem-te-vi, em 2005, como supervisora do GERES em sua fase inicial. Na primeira fase deste nosso estudo, voltamos a nos apresentar aos gestores da Escola Andorinha, da Escola Bem-te-vi, da Escola Canarinho e da Escola Do-ri-me, propondo o estudo de caso e seus objetivos. Oferecemos aos gestores que eles escolhessem a maneira mais adequada à realidade escolar para a fase exploratória do nosso estudo de caso. Não insistimos em formas predeterminadas, porque não nos preocupamos com a sincronia do

processo nas quatro escolas, tratando de cada uma como caso único. Ao contrário, nos interessamos pela maneira como a escola se propôs a cooperar com a nossa pesquisa.

No nosso primeiro encontro com a Escola Andorinha, no dia 2 de abril de 2007, o diretor administrativo nos autorizou visitas em qualquer dia, e garantiu a cooperação da equipe da escola. Em todos os dias que aparecemos na escola ele disponibilizou tempo para conversas longas e intensas. Para o levantamento exploratório, ele ofereceu um momento de entrevista coletiva com as duas coordenadoras pedagógicas, no entanto, sem as professoras, que sempre estão em aula e também acompanham as crianças durante os intervalos. Em alguns momentos coletivos, como, por exemplo, durante o intervalo entre turnos, durante o intervalo do almoço ou na excursão para o *Sítio do Picapau Amarelo* tivemos a oportunidade de conversar também com as professoras. Tínhamos contato com a funcionária do serviço nas chegadas e saídas, com as duas secretárias e com as professoras e crianças durante o intervalo da jornada escolar. Os principais fornecedores de informações foram o diretor administrativo, as duas professoras-coordenadoras e as duas secretárias. A nosso ver, a disposição do diretor administrativo de conversar conosco não apenas em sua sala, mas também no espaço coletivo e na secretaria, contribuiu para que as outras pessoas na escola reconhecessem o nosso papel como pesquisador e aceitassem a nossa presença.

A equipe da escola me informou com antecedência sobre esses momentos coletivos e nos convidou a participar deles. Na Escola Andorinha, o diretor nunca estava ausente ou se atrasava sem aviso. Aliás, durante as nossas visitas, que aconteceram arbitrariamente, sempre em dias da semana diferentes, durante oito meses, não observamos nenhuma vez uma ausência de professoras ou secretárias. A nossa presença integrou-se rapidamente ao cotidiano da escola. A diretora pedagógica e uma professora nos acompanharam, inclusive, em um evento noturno organizado pelo Instituto Educação pela Paz, oferecido em um local próximo à escola.

A gestora da Escola Bem-te-vi também nos recebeu, mostrando interesse pelo nosso estudo. Ela nos informou, inclusive, sobre eventos planejados com interlocutores da escola, e também ficou em contato constante conosco pela internet. A Escola Bem-te-vi foi a única das três escolas que nos contactou por esse meio também. A disponibilização de documentos *online*, por um lado, facilitou o processo da pesquisa, por outro lado foi evidente a organização administrativa da escola em termos de arquivos eletrônicos. Iniciamos a série de visitas à Escola Bem-te-vi, no dia 28 de março de 2007: havíamos combinado essa primeira visita via ligação telefônica, no dia anterior. No dia, no entanto, fomos avisados de que a diretora não se encontrava por causa de uma reunião sobre nutrição, organizada pela

Secretaria Municipal de Educação. A secretária pediu desculpas e sugeriu uma reunião no dia seguinte. No dia 29 de março, apresentamos a proposta da pesquisa. Inicialmente ela não definiu nenhuma maneira específica para o levantamento exploratório. Aproveitamos os momentos coletivos das professoras durante o intervalo para conversar sobre a pesquisa. Concluiu-se, então, que esse intervalo não oferecia tempo suficiente. Por isso, foi organizado um momento coletivo de uma hora durante a Aula de Coordenação (AC) em uma sexta-feira. Durante os oito meses da pesquisa, a equipe escolar se mostrou sempre interessada. As principais pessoas com quem tivemos contato, nessa escola, foram a diretora e todas as professoras.

Quando apresentamos a proposta da nossa pesquisa na escola Canarinho, no dia 10 de abril, não foi a diretora, mas a coordenadora pedagógica, indicada como pessoa de contato do GERES, que nos recebeu com interesse na pesquisa e vontade de colaborar. Podemos confirmar, também, no que diz respeito ao interesse da coordenadora pedagógica por nossa pesquisa, o que a supervisora do GERES tinha anotado no diário de campo em 2005 sobre a diretora da escola, isto é, uma postura “bastante comprometida com a pesquisa GERES”. O interesse da coordenadora se explica principalmente pelo conceito de comunidade, que nós descobrimos pelos comentários que se seguiram imediatamente após a proposta da pesquisa ter sido feita. Ela falou da necessidade de analisar a relação com a comunidade porque há mais e mais violência na família e castigos físicos que os pais/responsáveis impõem aos filhos. À nossa pergunta sobre o que significaria o termo *comunidade* para ela, ela respondeu se tratar de grupos diversificados, porque o bairro é composto por várias famílias, mas no contexto escolar o conceito é usado para os pais/responsáveis dos alunos.

A coordenadora pedagógica já no primeiro encontro sugeriu um momento coletivo para o primeiro levantamento. Ela ficou entusiasmada com a idéia de fazer um trabalho em grupo. No entanto, nos pediu, repetindo um pedido da diretora, que as outras visitas se restringissem a visitas quinzenais. A justificativa foi que a escola conta com pouco pessoal e, por isso, não se queria correr o risco de interromper o ritmo cotidiano. De fato, observamos pessoalmente, por três vezes, que a coordenadora pedagógica no dia marcado para nosso encontro não pôde nos atender porque estava substituindo uma professora ausente. Nos dias em que conversamos, ela nos deu plena atenção, mostrando-se comprometida com a nossa pesquisa. A observação do cotidiano da escola e a comunicação com as professoras se tornaram difíceis por causa da divisão da infra-estrutura da escola entre uma parte administrativa e outra das salas de aula, inclusive com um portal no meio avisando “Acesso só para alunos e professores”. Na maioria dos casos, conversamos com a coordenadora pedagógica, em sua

sala e, de vez em quando, com as crianças no corredor, onde elas permanecem antes do início da aula. A escola não possuía computador, nem telefones nas salas. Havia um telefone público no corredor. A nossa comunicação com a escola só funcionou pelo telefone, porque a escola não tinha acesso à internet. Telefonamos para confirmar encontros e horários, nenhuma vez a escola nos avisou de eventos com terceiros. Na escola, que não possuía copiadora, o mimeografo está sendo usado freqüentemente, como pudemos observar várias vezes. Como já sugerimos, a nossa principal fonte de informação nessa escola foi a coordenadora pedagógica seguida das entrevistas coletivas com as professoras.

Em nosso primeiro contato com a escola Do-re-mi, no dia 10 de abril de 2007, a diretora nos apresentou a coordenadora pedagógica, ambas trabalhavam no turno matutino. A Escola Do-re-mi se destacava por uma característica. Ela também tinha, como a Escola Andorinha e a Escola Canarinho, turmas no turno matutino e vespertino, mas a gestão é cumprida por duas pessoas, a diretora pela manhã e a vice-diretora à tarde. A composição do corpo docente se também diferenciava nas duas turmas. De fato, apenas uma professora trabalhava nos dois turnos. Pesquisar essa escola foi como pesquisar duas escolas, mas pela lógica da nossa pesquisa juntamos os dados coletados no matutino com os do turno vespertino.

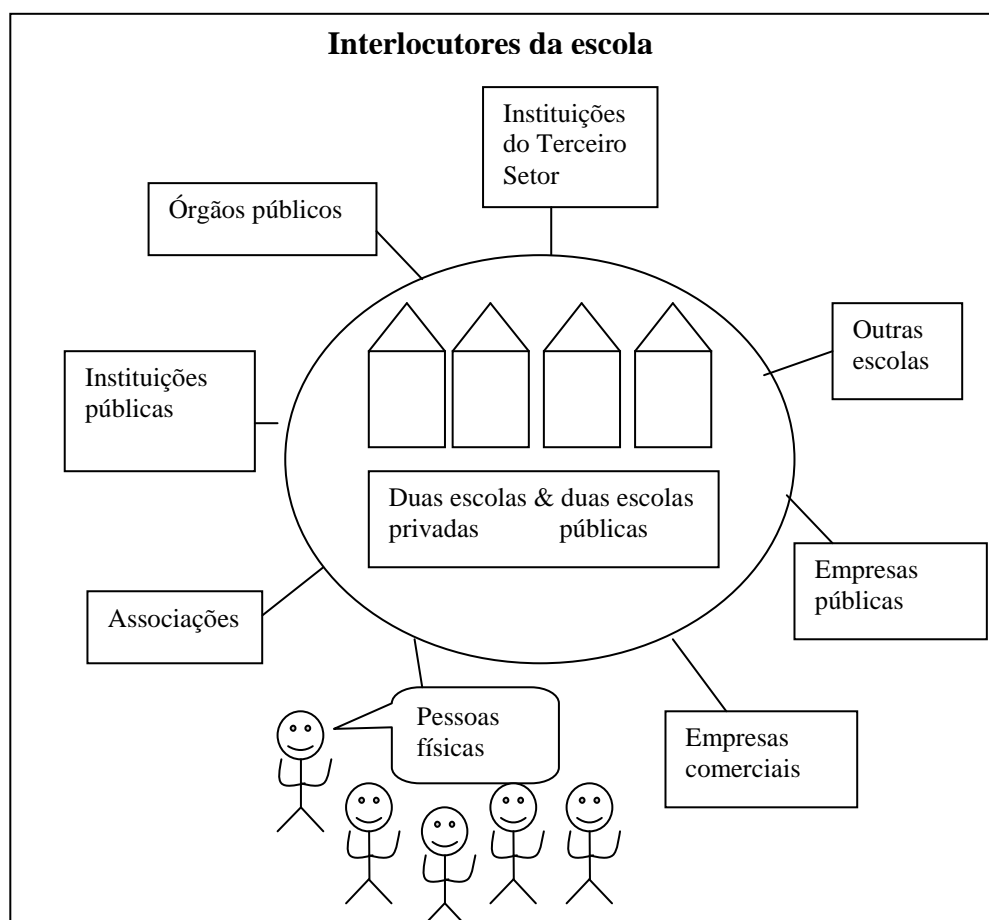
Nessa escola, as duas gestoras escolares sugeriram que se fizesse uma entrevista coletiva na reunião pedagógica da sexta-feira. A realização desse momento atrasou porque o primeiro encontro marcado foi cancelado, por causa de uma luta antiparasitária realizada na escola. As aulas foram suspensas. Atrasou principalmente por causa da greve dos professores no mês de junho.¹⁰⁶ Na maioria das nossas visitas, nem a diretora, nem a coordenadora pedagógica disponibilizaram um tempo para uma conversa. Os acontecimentos e as ocorrências na escola interromperam quase todas às vezes nossos momentos de entrevistas. A vice-diretora da tarde disponibilizou mais tempo, porém, houve dias em que ela não se encontrava. O canal de comunicação com as professoras também não se abriu facilmente. Durante a pesquisa, começamos a ter mais contato com apenas três das sete professoras. As outras professoras apenas mostraram uma disponibilidade mínima na participação da pesquisa. Além da diretora, da vice-diretora, da coordenadora pedagógica e das professoras, tínhamos contato com as duas merendeiras, o funcionário administrativo e a vigilância.

¹⁰⁶ A escola Bem-te-vi, também da rede pública, não participou da greve, porque apenas uma professora é da rede municipal, as outras são da rede estadual. No que diz respeito à greve de professores da rede estadual, as professoras não concordaram com os motivos. Com a justificativa no convênio com um colégio particular, que relatamos mais adiante, a escola optou por continuar a funcionar.

O nosso primeiro levantamento acabou, então, sendo um momento coletivo em todas as escolas. Reunimo-nos com as representantes da comunidade escolar. No dia marcado, não participaram funcionários administrativos ou da limpeza, em nenhuma das quatro escolas. No primeiro contato não solicitamos explicitamente uma entrevista com as professoras ou coordenadoras. Ao contrário, esclarecemos que estávamos pesquisando a percepção da escola sobre as relações que ela mantém com seu meio. Não excluímos os funcionários como possíveis participantes, no entanto, nenhum gestor os chamou para os encontros.

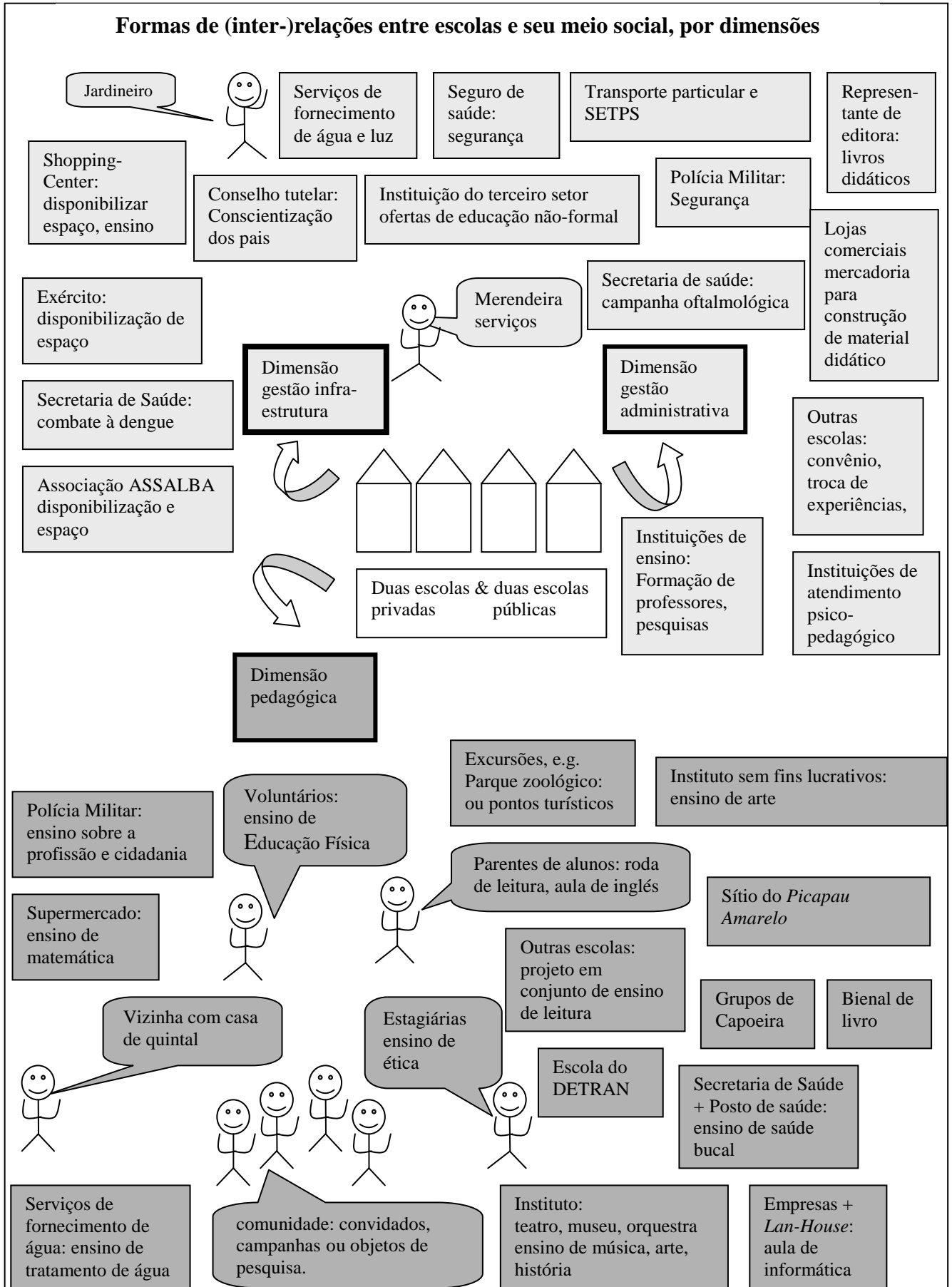
Os gestores escolares não participaram nesses encontros, exceto a coordenadora pedagógica, a pessoa de contato do GERES. No caso da Escola Andorinha, o gestor participou inicialmente, depois se retirou com a justificativa de que ele é responsável pelo foco na administração da escola e que a realização de eventos pedagógicos está nas mãos das coordenadoras pedagógicas, porque elas conhecem, pela própria vivência, as exigências desse âmbito.

As equipes mencionaram relações com órgãos públicos, instituições públicas, outras escolas, empresas públicas e privadas, associações, instituições do Terceiro Setor e pessoas físicas, como ilustram os Diagramas a seguir.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 25 – Interlocutores das quatro escolas do estudo de caso



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 26 – Interlocutores das quatro escolas, por dimensões.

Distinguimos duas dimensões principais, isto é, a dimensão pedagógica e a dimensão de gestão, subdivididas em aspectos da infra-estrutura e aspectos administrativos e financeiros. A divisão dessas dimensões é uma divisão heurística. Algumas das relações acontecem em mais de uma dimensão. A maioria, no entanto, acontece ou acontecia na dimensão pedagógica¹⁰⁷, como mostrou o Diagrama anterior.

Observa-se que, nesse quadro, não colocamos os pais/responsáveis como interlocutores da escola. Optamos por essa medida pelo seguinte motivo, a relação entre escola e pais/responsáveis não foi foco do nosso objeto da pesquisa. Compreendemos, como já esclarecemos anteriormente, o conceito *comunidade* em um sentido mais amplo e lembramos da concepção de Fend em que pais/responsáveis são vistos como co-produtores da escola. Isso, porém, não significa que não observamos, durante a pesquisa, alguns canais de comunicação entre escola e pais/responsáveis. Descrições dessa comunicação entre escola e pais/responsáveis se encontram também no apêndice, nos relatos individuais sobre cada escola. Inclusive, as duas escolas públicas começaram na mesma época, quando iniciamos nosso estudo de caso, a eleição para o Conselho Escolar. Durante a pesquisa, assistimos à primeira reunião da Escola Bem-te-vi. A Escola Do-re-mi até a finalização do nosso estudo ainda não consolidou o Conselho; isso pode ser justificado pela reforma que está acontecendo na escola. Por outro lado, essa reforma seria exatamente mais um motivo para reuniões extraordinárias, a nosso ver.¹⁰⁸

Resta conhecer melhor as quatro escolas e as suas relações específicas. Apresentamos as relações com as suas informações detalhadas em forma de tabelas, organizadas por critério de dimensão da atuação, mutualidade, repetitividade, duração, frequência, estabilidade, dinâmica, interesses envolvidos, satisfação e possível modificação de capacidade da escola, como também os obstáculos percebidos por ela. A descrição das informações gerais se encontra no apêndice de cada escola.

¹⁰⁷ Isso, como esclarecemos antes, se explica pela dominância de professoras presentes na entrevista coletiva.

¹⁰⁸ Recomendamos o estudo checo e Andrade (*online*, 2008), que comenta vários estudos que pesquisaram aspectos diferentes da relação família-escola.

6.1 A ESCOLA ANDORINHA E SEU MEIO SOCIAL

Em uma entrevista coletiva foi mencionado, pelas duas coordenadoras, um total de 23 relações entre a Escola Andorinha e seu meio social, Isto é:

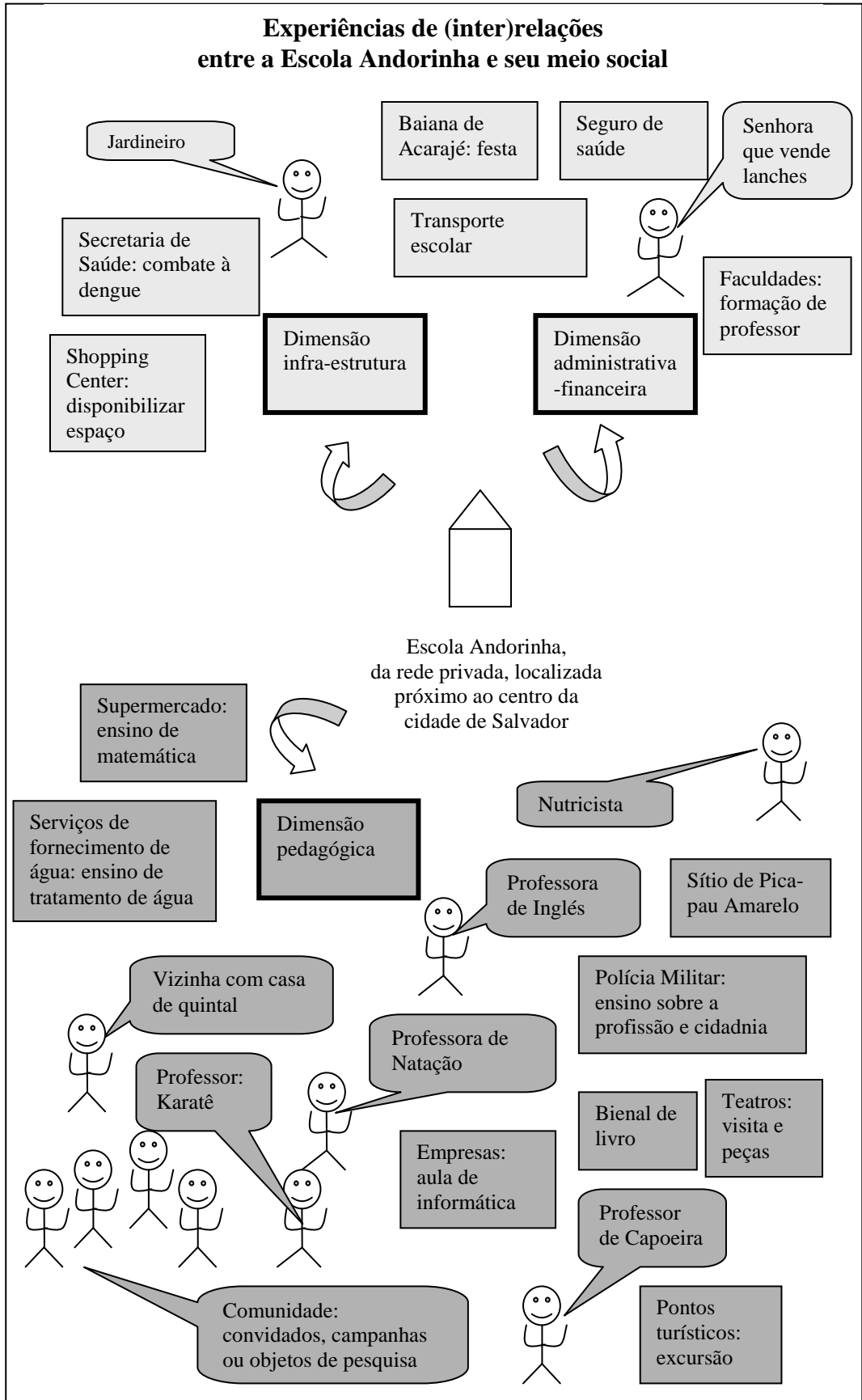
- Baiana de Acarajé
- Bienal do Livro
- Campanha de cidadania
- Embasa
- Empresa de informática
- Empresa de seguro de saúde
- Especialista em nutrição
- Faculdades
- Jardineiro
- Polícia Militar
- Pontos turísticos
- Professor de Capoeira
- Professor de Karatê
- Professora de Educação Física
- Professora de Inglês
- Secretaria de Saúde
- Senhora que vende lanches
- Shopping Center
- Sítio do Picapau Amarelo
- Supermercado
- Teatro
- Transporte particular
- Vizinha com casa e quintal

A foto abaixo mostra o mapa elaborado com base nas colocações sobre as relações entre Escola Andorinha e seu meio social.



Ilustração 4 – Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Andorinha

Veja as colocações digitadas no Diagrama a seguir.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 27 – A Escola Andorinha e seus interlocutores

Em mais outros dois encontros as coordenadoras nos esclareceram as relações mencionadas.

As interações entre a Escola Andorinha e seus interlocutores do meio social

Baiana

Para as festas internas, a escola convida uma baiana, que oferece a venda de acarajés e outras culinárias típicas da região. Ela já colabora há três anos com a escola. Se se trata de atividades coletivas sem participação de pais/responsáveis, como, por exemplo, no dia do Folclore, a escola encaminha um aviso com a tabela de preços para que os pais/responsáveis sejam informados sobre a oferta daquele dia para que eles decidam junto com suas crianças o que poderão consumir naquele evento. O pagamento acontece, como observamos, anteriormente na troca de ticket de alimentação.¹⁰⁹

Bienal do livro

A escola visitou o evento da Bienal do livro, planejado pelo interlocutor, entre 2001 e 2006; mas, a cada ano, a oferta fica menos adequada para as crianças, nos informaram as coordenadoras. Por motivo de falta de segurança, a escola não continuou a participar nesse evento e optou por uma própria feira de livros. Compartilhamos essa percepção da escola, pois, durante a nossa visita à Bienal, constatamos pouco espaço adequado para crianças. Com exceção de um cantinho para crianças e jovens, a feira é grande demais para deixar as turmas à vontade para conquistar o espaço e não tem condição de acompanhar as crianças durante o turno todo.

A Bienal do livro poderia ser uma oportunidade de oferecer uma pedagogia lúdica, já que no espaço da leitura infantil são encenadas diversas formas interativas de leitura. No entanto, como pessoalmente pudemos observar durante a Bienal no ano 2007, esse espaço não está sendo preparado de maneira para tirar mais vantagem no estímulo da criança para a leitura.

Campanha de cidadania

A escola organiza alguns projetos, que são mantidos por vários anos. As campanhas de cidadania são, por exemplo, desde 2002, organizadas pela escola para mobilizar a comunidade, principalmente as famílias dos alunos. Elas foram vinculadas aos eventos como iniciativas pela paz, durante a guerra do Iraque e projeto *Fome Zero*. As campanhas de cidadania são, como confirmaram três professoras, uma oportunidade de “conscientização de valores”. A escola oferece aos seus alunos e suas famílias um momento em que os valores ensinados podem se tornar virtudes. A escola não apenas trabalha com o senso político das crianças, mas também aponta a possibilidade de agir, de expressar opinião e de se tornar cidadão ativo.

Embasa

Nos anos 2002 até 2004, em três anos seguidos, a escola visitou, com as turmas, a empresa Embasa. Era um momento rico para “concretizar o ensino sobre o uso e o tratamento da água”, contavam as duas coordenadoras. Ele foi aproveitado por todas as professoras. No entanto, por questões de segurança, devido ao fato de que o espaço não garante segurança adequada para crianças nessa faixa etária do ensino infantil e das séries iniciais, a escola optou por não continuar as visitas.

Empresa de informática

A aula optativa de informática semanal é sob responsabilidade de uma empresa que a escola contratou. A escola passou tanto a manutenção dos computadores como também a aula ao profissional da empresa. Por meio de fotos antigas da escola – antes da reforma – se viu a construção da casinha ao lado do pátio, onde se encontram hoje os computadores para o uso dos alunos. Na entrevista com a professora de informática ela nos informou que essa aula de informática às vezes está sendo usada como fonte de pesquisa, solicitada pelas professoras. Duas professoras confirmaram o aproveitamento feito em suas aulas. A professora de informática disse que, muitas vezes, a sua aula atende à demanda da professora da turma, especialmente na pesquisa sobre trabalhos e na produção de textos. À nossa pergunta, a professora de informática sobre como estão sendo planejadas as aulas, nos esclareceu que como se trata de uma aula optativa, ela não trabalha com todas as crianças e, por isso, não há um planejamento sistemático com as professoras. A empresa desenvolve um próprio plano de unidades para as crianças com recomendações e orientações das coordenadoras, mas a responsabilidade pedagógica e didática é da empresa, que, inclusive, combinou com os pais/responsáveis algumas regras básicas, tais, como, por exemplo, as crianças não podem brincar na internet, exceto se forem jogos interativos escolhidos pela equipe.

Empresa de seguro de saúde

A escola fechou, no ano 2005, um contrato com uma empresa de seguro de saúde. Trata-se de uma providência administrativa para a segurança das crianças. A oferta partiu da empresa do seguro, inclusive seu conteúdo. O contato com a escola é administrativo. Não houve um aproveitamento pedagógico, nem de material usado em sala de aula.

Especialista em nutrição

Um projeto da alimentação saudável finalizou, no ano 2005, uma Feira de Conhecimento aberta à comunidade, principalmente aos pais/responsáveis e amigos das famílias. Foi convidada uma palestrante especializada em nutrição, paga pela escola. Ela colaborou com a escola no ano seguinte quando o assunto foi retomado em sala de aula. Não houve participação em reuniões pedagógicas ou no âmbito da gestão, mas o impacto do evento foi que se estabeleceu uma nova regra interna da escola: Foi combinado com todos os funcionários da escola e com os alunos e suas famílias que a quinta-feira se torna o dia de alimentação saudável. Os pais/responsáveis colaboram preparando os lanches caseiros, conforme foi combinado. A equipe da escola também se submete a essa regra de alimentação para as crianças. Vimos em várias quintas-feiras, que todos os funcionários cumprem o acordo.

Faculdades

Algumas professoras freqüentam aulas noturnas no Ensino Superior, como nos informou o diretor, “não por falta de habilidade, mas por vontade na formação continuada”. As faculdades não foram mencionadas pelas professoras, em nenhum momento da nossa pesquisa. Além do benefício da formação das professoras na sua prática em sala de aula não há outro proveito direto.

Jardineiro

A escola não possui uma horta, mas em algumas partes do espaço escolar tem plantas e pequenas árvores. Esse meio ambiente está sendo cuidado, desde 2006, por um jardineiro que vai à escola de dois em dois meses. A pessoa que está prestando esse serviço pago é conhecida pela diretora pedagógica. É a escola que solitica seu serviço e também planeja o

que tem que ser feito em termos de arquitetura do meio ambiente. O jardineiro nunca se envolveu em questões da escola.

Polícia militar

A Polícia Militar mantém na escola um contato na dimensão administrativa, registrando ocorrências e planejando a segurança do distrito onde a escola está localizada. Além disso, foi estabelecido outro canal de interação entre escola e Polícia Militar, isto é, na dimensão pedagógica. Esse órgão público contribui por meio de uma palestra para os alunos. Essa contribuição é importante, comenta o policial, porque as crianças chegam a conhecer pessoalmente um representante da Polícia Militar. Não existe um contrato fixo com a escola, nem precisa pagar para esse evento. Todo ano, a escola solicita a visita, organiza o dia e combina o equipamento que será usado. Pela terceira vez, o policial vem à Escola Andorinha em uma data próxima ao Dia do Soldado, para conversar com as crianças, sobre o papel da Polícia Militar e como ela própria se organiza. Ele realiza esse trabalho nessa escola porque um parente estuda na escola, mas, à nossa pergunta, se a Polícia Militar da Bahia fazia eventos assim também em outras escolas, ele confirmou que depende apenas de uma solicitação por parte da escola.

Cada ano, a apresentação altera um pouco. Na última visita (2007), a apresentação incluiu uma documentação em *power-point* com fotos de vários setores da Polícia Militar, como também um DVD infantil sobre a vida em um acampamento militar. Os textos e *slides* também contêm trechos de textos e canções, o que estimulou a leitura das crianças, que são juntadas em uma sala em duas seções, sendo um do ensino maternal e infantil e a outra das primeiras quatro séries. No ano passado, como nos informou a coordenadora pedagógica, o policial trouxe equipamentos da Polícia Militar. As crianças podiam, por exemplo, vestir capacetes. O conteúdo da apresentação ficou sob a responsabilidade da Polícia Militar. Como nos informou o policial, a escola nunca tem sugestões sobre o conteúdo da palestra. Também não há uma cooperação direta com as professoras para esse evento ou em outros momentos de reuniões escolares. Apesar disso, momentos como esse abrem oportunidades de ensinar itens curriculares. Quando o policial abriu espaço para que as crianças fizessem perguntas, um aluno começou a contar um evento que ele tinha vivido, relacionado à Polícia Militar. Assistimos, por exemplo, como a professora aproveitou esse momento para esclarecer ao aluno a diferença entre uma frase afirmativa e uma frase interrogativa.

Observamos durante a apresentação que não apenas os alunos fizeram perguntas ao policial, mas também as próprias professoras, o que comprova ser esse um momento informativo para as próprias professoras. Depois da apresentação, não houve um momento de *feedback* crítico por parte da escola. A nosso ver, um *feedback* como crítica produtiva melhoraria a qualidade educacional do evento. Por exemplo, no tocante ao DVD que foi apenas legendado o que prejudicou a atenção das crianças, principalmente das menores. Quando entrevistamos o policial depois da apresentação, ele se mostrou muito interessado em um *feedback*. Ao mesmo tempo, a ausência de um momento de reflexão coletiva sobre o evento desperdiça uma oportunidade de aprender por parte da escola. Em face das nossas observações, consideramos a estratégia de juntar as crianças das quatro séries como dificuldade de um trabalho mais específico com o material. Se a Polícia Militar disponibilizasse a apresentação, a escola poderia retomar alguns *slides* e trabalhar com elas mais intensivamente.

Pontos turísticos e históricos

Desde 1992, a escola visita anualmente diferentes pontos históricos e turísticos da cidade para a contextualização do ensino. Essas excursões são organizadas e planejadas pela escola. As coordenadoras pedagógicas explicavam que as turmas separadamente visitam

pontos diferentes. Dessa forma, pode-se aproveitar o planejamento de pontos diferentes em quatro anos seguidos, sem que se repita o conteúdo de cada turma. O desafio maior no que diz respeito a essas visitas é a organização do transporte. As excursões são aproveitadas em sala de aula como exercício em que se elabora um relatório e produção de textos e/ou desenhos, informaram as professoras. A escola que não possui uma sala de leitura as professoras utilizam as próprias salas para organizar e expor em prateleiras o material vinculado às visitas e outros assuntos da aula. Não acompanhamos as turmas até o parque zoológico, mas durante a nossa visita à escola, uma semana depois da visita, vimos ainda os animais de animação trazidos pelas crianças e postos na prateleira. Conversando com a turma da 3ª série, as crianças não só confirmaram que gostaram muito da excursão, e começaram a descrever os diferentes animais que observaram lá.

Professor de Capoeira, Professor de Karatê, Professora de Natação

O pátio não tem especificamente, uma quadra de esporte, mas ele permite que seja utilizado para atividades esportivas, como a Capoeira e o Karatê. A escola também possui uma piscina, onde está sendo oferecida aula de Natação. Tanto o professor de Capoeira da Associação Cultura Soaris, que tomou conhecimento da escola através de uma amiga cujo parente estuda na escola, como também o professor do Karatê Clube e a professora de Natação, esses últimos também se dirigiram à escola por causa de parentes que estudam lá, e nos informaram em entrevistas individuais que o motivo da colaboração foi a infra-estrutura adequada, ou seja, o pátio cujo espaço permite as atividades previstas. A desvantagem identificada pelo professor de Karatê é o fato de que o pátio não está com um telhado adequado para proteção contra chuvas fortes, ele informou.

As aulas semanais dos três professores, que atuam na escola desde 2006, são pagas diretamente pelos pais/responsáveis, por isso, não existe um contrato direto com a escola, mas sim um acordo. A escola contribui com a distribuição de informação e publicidade e a organização em termos de espaço e tempo desse ensino optativo. O planejamento das aulas é responsabilidade dos três interlocutores. Eles não participaram em questões da gestão escolar e não houve modificações desde que os professores atuam na escola. O professor de Karatê, que também atua em mais oito escolas, sendo uma delas também do pólo GERES, nos contou que nessa outra escola ele está mais integrado em questões pedagógicas. O perfil de sua aula é diferente na outra escola, porque aquela escola tinha solicitado outro foco. Lá, a aula ganhou um caráter diferente, menos exigente em termos de rigidez. À nossa pergunta se ele modificaria também na Escola Andorinha se fosse solicitado, ele confirmou, que sim, mas disse que não houve por enquanto um diálogo se refere ao aspecto pedagógico. Nos anos que ele atua ali, a escola nunca chegou a fazer uma sugestão ou uma solicitação de mudanças concernentes a aula. Perguntamos se o ensino de Karatê de alguma maneira também fortalece a competência em leitura, o professor explicou que não trabalha com pesquisa na internet ou textos, mas apontou que a aula de Karatê é uma oportunidade para expressar-se claramente, principalmente com movimentos corporais e também a autopercepção do aluno é estimulada.

O professor de Karatê se interessou pela oferta feita pela escola porque através do seu trabalho na escola se faz propaganda para seu Clube de Karatê. Os alunos da escola, inscritos no programa extracurricular, ganham o direito de treinar grátis na sua própria Escola de Karatê e há um desconto para alunos da Escola Andorinha. Como já mencionamos anteriormente, a Escola Andorinha permite também alunos no ensino optativo que não são alunos da própria escola. Dessa maneira ambos, a escola e interlocutor ampliam a sua publicidade. O professor de Capoeira, como também seu colega do Karatê, exercem Capoeira ou Karatê, como profissão.

O professor de Capoeira coopera com mais outras cinco escolas com prestação de serviços e constantemente participa em congressos e festivais de Capoeira. Ele lamenta que a

Capoeira não tenha uma ligação direta com o ensino curricular, mas nos contou que a outra escola, na qual ele atua, oferece, pelo menos, a possibilidade de participar nas reuniões escolares. Aliás, é uma crítica que ele está fazendo às diretrizes de currículo nacional. Nas suas aulas ele inclui pesquisas sobre Capoeira, desenhos e recortes de jornais, ou seja, ele comenta que o ensino de Capoeira se oferece para ser um elemento fixo no currículo escolar fortalecendo o ensino da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, é um ensino de elementos da Educação Física, de higiene, de educação doméstica e de lazer. O professor nos confirmou a sua satisfação no trabalho com a Escola Andorinha, mas gostaria de ser contratado como professor fixo dando aula para todos os alunos. Observamos durante a aula de Capoeira como ele lida com crianças de várias idades diferentes, mantendo a disciplina e o momento lúdico ao mesmo tempo. Quando visitamos a aula de Capoeira na Academia da Associação, percebemos o quanto a metodologia é diferenciada se tratando de alunos adolescentes. Em nossa conversa, o professor de Karatê mencionou que a coordenadora e a professora comentaram que um determinado aluno começou a mudar seu comportamento em sala de aula, em termos de disciplina e atenção, desde que frequenta a aula de Karatê.

Professora de Inglês

O ensino da língua estrangeira faz parte do ensino extracurricular, porém, a participação é obrigatória. Há 12 anos, a escola oferece o ensino de Inglês. A professora envolve em sua prática indiretamente os pais/responsáveis, solicitando que as crianças tragam objetos de casa para determinados assuntos de aula.

Folheto entregue aos pais/responsáveis através do caderno do aluno

Neste 3º bimestre estamos trabalhando o vocabulário de frutas em inglês (alimentos consumidos no café da manhã). Para enriquecer nossa aula terça-feira dia 04/09 faremos um lanche coletivo com salada de frutas.

Vou trazer _____

A participação do seu filho/ da sua filha é muito importante,

Nome da professora

Fonte: Documento da Escola Andorinha

Secretaria de Saúde

A presença da equipe de prefeitura, no combate à Dengue, ao controlar o espaço escolar regularmente se torna também um estímulo para “conscientizar a criança”, comentou a coordenadora. Duas professoras confirmaram que a presença estimula a discussão de como se proteger contra a doença. No entanto, não há um contato direto dos funcionários da campanha com as crianças ou com o ensino em sala de aula. O seu trabalho se restringe ao nível administrativo da escola.

Senhora que vende lanches

Uma fornecedora de lanches, já colabora há nove anos com a escola e é contratada pela escola. Ela oferece todos os dias, no espaço escolar, lanches para os alunos que compram diretamente com ela. O cardápio é de responsabilidade do interlocutor. Houve, como já foi mencionado, um acordo para uma alimentação saudável, nas quintas-feiras. A nutrição foi assunto de sala de aula, mas a senhora que vende o lanche não interagiu com a

escola no âmbito pedagógico, como também não em questões da gestão escolar, mas, com a modificação do cardápio das quintas-feiras e garantiu a coerência entre ensino da teoria e aplicação na prática.

Shopping Center

A escola não possui uma sala maior ou um auditório. Para eventos com visitantes da comunidade está sendo utilizado o pátio, mas para, por exemplo, exposições de trabalhos estudantis a escola buscou o contato com um shopping localizado próximo à escola. Lá, a escola realizou já várias vezes exposições de trabalhos estudantis, o que ao mesmo tempo atende ao interesse de publicidade do shopping. Esses eventos são planejados pela escola em acordo com o representante do shopping. Além do contato administrativo, o interlocutor não se envolveu nas questões da gestão escolar. Essas exposições acontecem uma vez por ano, sempre com outras temáticas. Os trabalhos são elaborados em sala de aula, o que faz com que o evento, de certo modo, seja aproveitado pelos professores em sala de aula.

Sítio do Picapau Amarelo

A excursão ao *Sítio do Picapau Amarelo* está sendo repetido todo ano. Observamos já que as crianças ficam animadas nos dias que antecedem o passeio, mesmo se tratando de um evento que se repete. O fato de que muitos das crianças já tinham visitado o sítio não prejudicou a vontade de ir novamente, como pudemos confirmar em conversas com as crianças. Ao contrário, algumas crianças afirmaram “que é muito legal lá. Você vai ver onde mora Dona Benta”. Percebemos que a Escola Andorinha não tem receio de repetir projetos e experiências. No turno vespertino, turno em que nos participamos na excursão, as crianças foram acompanhadas pelas professoras, por dois parentes da diretoria¹¹⁰, pela professora da Natação e uma das duas secretárias. Dois ônibus que estão incluídos no pacote, organizado pelo sítio, esperavam todas as turmas, do ensino maternal até a quarta série. Momentos como esses, reúnem todas as crianças e possibilitam que elas criem a sensação de fazer parte da escola como um todo e não apenas de uma turma. Logo na chegada do ônibus no sítio, os protagonistas Emilia e seus amigos esperavam as crianças e as levaram para a casa de Dona Benta onde elas comeram um lanche com suco. Caminhamos com as turmas, acompanhados por um funcionário da casa, pelo terreno e descobrimos os personagens de Monteiro Lobato escondidos no sítio. Os acontecimentos são organizados pela equipe do sítio. Depois de ver os animais e o redor e o sítio, assistimos a peça *O reino das Águas Claras* no teatro do sítio – na companhia de alunos de outras quatro escolas. A coordenadora pedagógica nos informou que todo ano a peça muda. Nos convites que são assinados pelos pais/responsáveis, está a programação da peça, que nesse ano trabalhou com efeitos modernos, como, por exemplo, o teatro negro. A visita ao sítio está sendo trabalhada nas aulas antes e depois. A equipe escolar se mostrou contente com a organização desse evento. Já seis anos em seguida, a escola está aproveitando esse espaço literário. Só tem uma única desvantagem, admite a coordenadora pedagógica: se está chovendo a excursão tem que ser cancelada. “Quando isso aconteceu, terminou em decepção para crianças que já estão ansiosos”.

Supermercado

Por dois anos seguidos, 2002 e 2003, a escola aproveitou a visita em um supermercado para concretizar o ensino de cálculo. O supermercado está localizado próximo à escola e seu dono é parente de um aluno. Pelo acordo oral foi combinado um horário adequado para a visita.

Teatro

A escola organiza, uma vez por ano, a visita a um teatro ou convida um grupo de

teatro para apresentar uma peça no espaço escolar. Nesse ano letivo, 2007, assistimos como os atores de um grupo teatral chegaram à escola para anunciar sua atuação. As crianças recebem um folheto de programação e aviso sobre a data do espetáculo e o preço do ingresso. Além disso, uma vez por ano cada turma apresenta uma peça para as outras turmas. Muitas vezes, as peças são escritas pelas próprias coordenadoras pedagógicas, adaptando livros lidos anteriormente em sala de aula. “Esse nosso trabalho”, nos disse a coordenadora pedagógica, “é feito em casa fora do nosso horário de trabalho. É porque gostamos de fazer isso”.

Transporte particular

Outro contato administrativo que a escola mantém é o contato com o transporte particular busca e leva as crianças. Não há um contrato com a escola, porque os responsáveis pelo transporte regulam isso diretamente com os pais/responsáveis. No entanto, a escola mantém contato para fazer avisos de mudanças de horários e ausências de crianças. O diretor administrativo reconheceu nesses parceiros também um canal de publicidade, sendo que eles têm contato com os pais/responsáveis e conhecem a escola no que diz respeito à responsabilidade em termos de pontualidade e segurança.

Vizinha com casa e quintal

A coordenadora pedagógica nos contou de uma cooperação com a vizinha da escola, uma senhora idosa, no ano 1998. A moradora tinha oferecido o espaço, sem pedir nada em troca. A escola aproveitou o quintal da casa, um espaço com tamanho adequado para atividades lúdicas. A escola planejou atividades que não são possíveis realizar dentro do espaço escolar. O evento não se repetiu, comentou a coordenadora, porque no ano seguinte a moradora faleceu.

Com base nessas informações passadas pela equipe da escola e nas nossas próprias observações e, em alguns casos, nas entrevistas com os interlocutores, construímos as seguintes Tabelas:

Tabela 16 Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação I

Natureza	Interlocutor	Tipo Atuação	Interesses envolvidos?	
			Interesse da escola, na perspectiva da escola	Interesse do interlocutor, na perspectiva da escola
Pessoa física	Baiana	Apresentação	Realização de festas	Benefício financeiro e publicidade
Evento	Bienal de Livro	Visitação	Contextualização do ensino de leitura	Benefício financeiro
Evento	Campanha de cidadania	Mobilização da comunidade	Contextualização do ensino de cidadania	Responsabilidade social
Empresa	Embasa	Visitação	Contextualização do ensino de ciências	Responsabilidade social
Empresa	Empresa de informática	Aula de informática /manutenção de PC	Ensino optativo	Benefício financeiro
Empresa	Empresa de seguro de saúde	Plano de Saúde	Proteção da criança	Benefício financeiro
Pessoa física	Especialista em Nutrição	Apresentação sobre alimentação	Contextualização do ensino de ciências	Benefício financeiro
Instituição de ensino	Faculdades	Frequência de professores	Formação continuada do professor	*
Pessoa física	Jardineiro	Jardinagem	Manutenção do meio ambiente	Benefício financeiro
Instituição estadual	Polícia Militar	Palestra sobre cidadania / segurança	Contextualização do ensino de cidadania	Responsabilidade social
Instituição cultural	Pontos turísticos	Visitação	Contextualização do ensino de cultura	
Pessoa física	Professor de Capoeira	Aula de capoeira	Ensino optativo	Benefício financeiro e publicidade
Associação	Professor de Karatê	Aula de Karatê	Ensino optativo	Benefício financeiro e publicidade
Pessoa física	Professora de Educ. física	Aula de Natação	Ensino optativo	Benefício financeiro
Pessoa física	Professora de Inglês	Aula de Inglês	Ensino de língua estrangeira	Benefício financeiro
Instituição política	Secretaria de Saúde	Combate à Dengue	Proteção do meio ambiente	Responsabilidade social
Pessoa física	Senhora que vende lanches	Merenda	Merenda	Benefício financeiro
Empresa	Shopping Center	Exposições de trabalhos estudantis	Espaço maior para exposições	Publicidade, Responsabilidade Social
Empresa	<i>Sítio do Picapau Amarelo</i>	Visitação	Espaço lúdico e teatro	Benefício financeiro
Empresa	Supermercado	Visitação	Contextualização do ensino de matemática	Publicidade
Instituição cultural	Teatro	Visitação	Contextualização do ensino de cultura	Benefício financeiro e publicidade
Empresa	Transporte particular	Transporte particular	Proteção do aluno no caminho para casa	Benefício financeiro
Pessoa física	Vizinha com casa de quintal	Visitação	Espaço maior para atividades lúdicas	Responsabilidade social

* sem informação

Tabela 17 Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação II

	Modificação de capacidade da escola? Modificação de capacidade do interlocutor?				
	Ocorreu na dimensão	Ocorreu no espaço	Foi iniciada por	Foi planejada por	Foi aproveitada pelo professor
Baiana	Gestão	da escola	Escola	Escola	Não
Bienal de Livro	Ensino	da comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Campanha de cidadania	Ensino	da comunidade	Escola	Escola	Sim
Embasa	Ensino	da comunidade	Escola	Escola	Sim
Empresa de informática	Ensino	da escola	Escola	Interlocutor	Sim
Empresa de seguro de saúde	Gestão	da escola	Interlocutor	Interlocutor	Não
Especialista em Nutrição	Ensino	da escola	Escola	Escola	Sim
Faculdades	Gestão	da comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Jardineiro	Gestão	da escola	Escola	Escola	Não
Polícia Militar	Ensino	da escola	Escola	Interlocutor	Sim
Pontos turísticos	Ensino	da comunidade	Escola	Escola	Sim
Professor de Capoeira	Ensino	da escola	Interlocutor	Interlocutor	Não
Professor de Karatê	Ensino	da escola	Escola	Interlocutor	Não
Professora de Educ. física	Ensino	da escola	Escola	Interlocutor	Não
Professora de Inglês	Ensino	da escola	Escola	Interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Gestão	da escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Senhora que vende lanches	Gestão	da escola	Escola	Interlocutor	Sim
Shopping Center	Gestão	da comunidade	Escola	Ambos	Sim
<i>Sítio do Picapau Amarelo</i>	Ensino	da comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Supermercado	Ensino	da comunidade	Escola	Escola	Sim
Teatro	Ensino	De ambos	Escola	Escola	Sim
Transporte particular	Gestão	da comunidade	Interlocutor	Escola	Sim
Vizinha com casa e quintal	Ensino	da comunidade	Escola	Escola	Sim

Tabela 18 Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação III

	Repetitiva	Intensiva (frequente)	Durável			Estável	Dinâmica	Mútua	
Relação com interlocutor				Início	Até			Participação na gestão escolar	Registro
Baiana	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1992	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Bienal de Livro	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2001	2006	"Contrato" escrito	Não	Não	Sim
Campanha de cidadania	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2002	2007	Nenhum dos dois	Sim	Não	Não
Embasa	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2002	2004	"Contrato"	Não	Não	Sim
Empresa de informática	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	2004	2007	"Contrato" escrito	Não	Não	Sim
Especialista em Nutrição	não	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2005	2006	Acordo oral	Sim	Não	Não
Faculdades	Sim	Mais de 1 vez por ano	*	*	*	Nenhum dos dois	Não	Não	Não
Jardineiro	Sim	Mais de 1 vez por ano	menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Polícia Militar	Sim	1 vez por ano ou menos	menor ou igual a 3 anos	2005	2007	Acordo oral	Sim	Não	Sim
Pontos turísticos	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1992	2007	Nenhum dos dois	Sim	Não	Não
Professor de Capoeira	Sim	Mais de 1 vez por ano	menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Professor de Karatê	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Professora de Educ. física	Sim	Mais de 1 vez por ano	menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Professora de Inglês	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1995	2007	"Contrato" escrito	Não	Não	Sim
Secretaria de Saúde	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2002	2007	Nenhum dos dois	Não	Não	Sim
Seguro de saúde	Sim	Mais de 1 vez por ano	menor ou igual a 3 anos	2005	2007	"Contrato" escrito	Não	Não	Sim
Senhora que vende lanches	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1999	2007	"Contrato" escrito	Não	Não	Não
Shopping Center	Sim	1 vez por ano ou menos	*	*	*	Acordo oral	Sim	Não	Sim
Sítio do Picapau Amarelo	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2001	2007	"Contrato" escrito	Não	Não	Sim
Supermercado	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2002	2003	Acordo oral	Não	Não	Não
Teatro	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1992	2007	Acordo oral	Sim	Não	Sim
Transporte particular	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1992	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Vizinha com casa e quintal	Não	Sem repetição	Mais de 3 anos	1998	1998	Acordo oral	Não	Não	Não

* sem informação

Tabela 19 Interlocutores da Escola Andorinha e características da interação IV

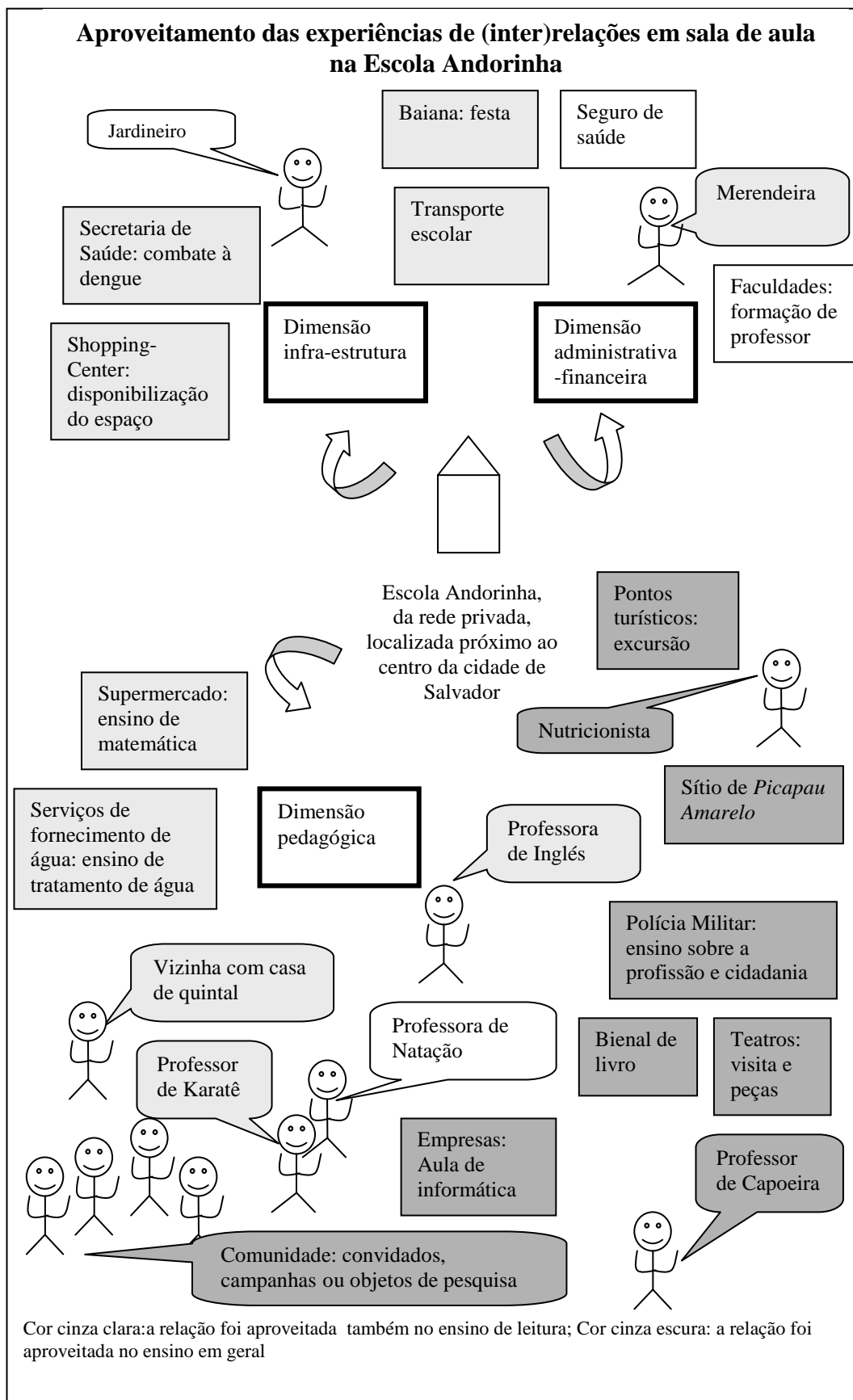
	Satisfatória	Houve/há obstáculos	Quais obstáculos
Baiana	Sim	Não	
Bienal de Livro	Não	Sim, houve obstáculo com o interlocutor	Fala de organização
Campanha de cidadania	Sim	Não	
Embasa	não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Falta de segurança
Empresa de informática	Sim	Não	
Empresa de seguro de saúde	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Muita burocracia
Especialista em Nutrição	Sim	Não	
Faculdades	Sim	Não	
Jardineiro	Sim	Não	
Polícia Militar	Sim	Não	
Pontos turísticos	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de transporte
Professor de Capoeira	Sim	Não	
Professor de Karatê	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	A infra-estrutura do pátio não é adequada quando chove
Professora de Educ. física	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta demanda
Professora de Inglês	Sim	Não	
Secretaria de Saúde	Sim	Não	
Senhora que vende lanches	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de cantina ou refeitório
Shopping Center	Sim	Não	
<i>Sítio do Picapau Amarelo</i>	Sim	Não	
Supermercado	Sim	Não	
Teatro	Sim	Não	
Transporte particular	Sim	Não	
Vizinha com casa e quintal	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Vizinha faleceu

6.1.1 O aproveitamento das relações entre a escola Andorinha e seus interlocutores para o ensino de leitura

A visita no *Sítio do Picapau Amarelo*, a Bienal de livro e a visita aos teatros da cidade foram mencionadas por todas as professoras como uma chance de “incentivo a leitura”, “desenvolver leitura” e “aumentar o contato com o livro”, como também o de despertar o “interesse pela leitura em geral” e “o incentivo a histórias e cultura e folclore” em específico. Também as peças iniciadas pelas próprias crianças, como informam as professoras, estimulam a leitura e a expressão oral e corporal.

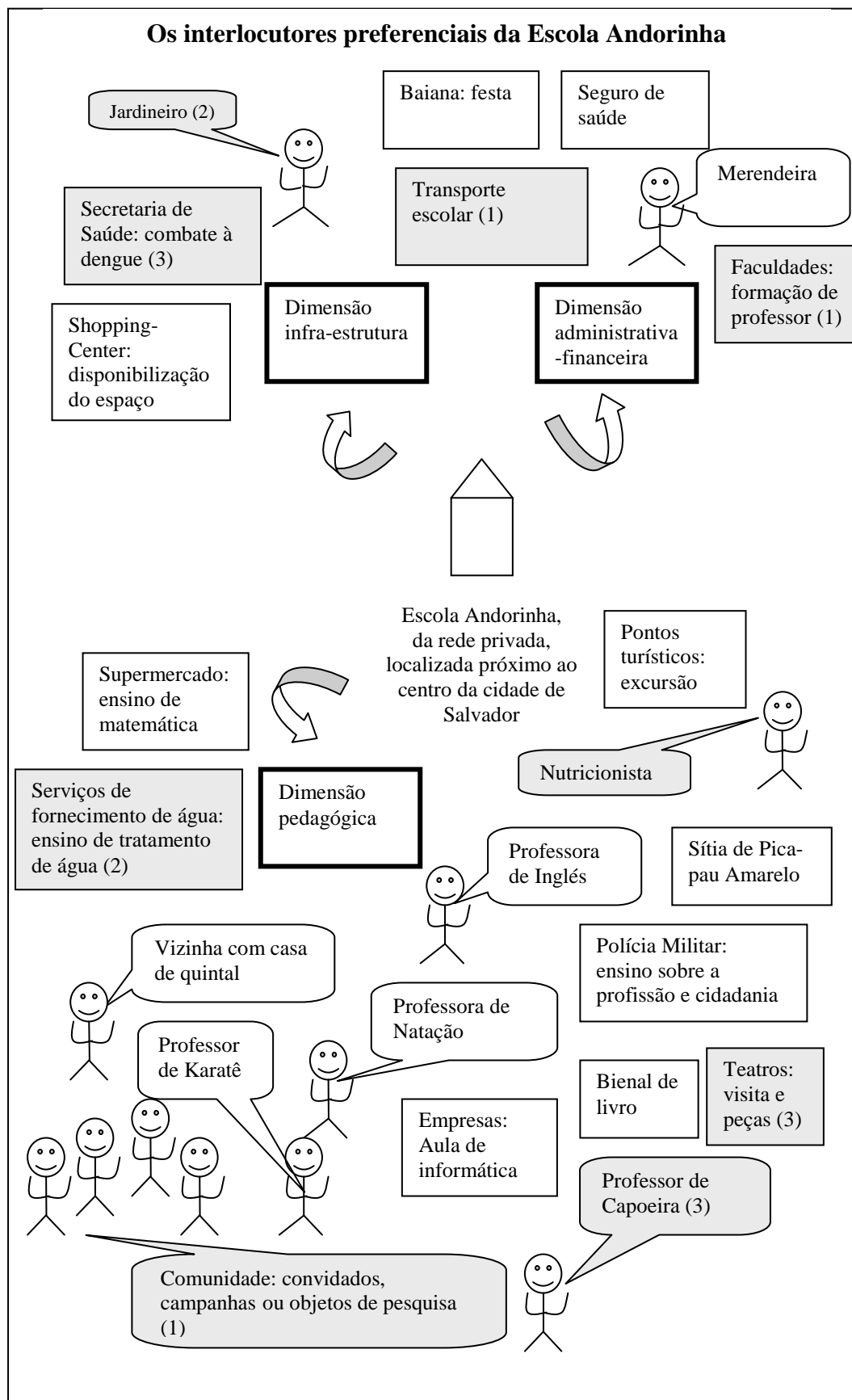
Relações com interlocutores que não foram conscientemente aproveitados em sala de aula por nenhuma professora são: jardineiro, faculdades, empresa de seguro de saúde e a aula de Natação. O Diagrama 28 em seguida mostra o aproveitamento em sala de aula. A cor amarela indica que o assunto foi tratado em sala de aula, por exemplo, como tema em debates e discussões. A cor verde simboliza um proveito especificamente vinculado ao ensino de leitura e escrita.

Num momento coletivo, em que nos apresentamos os resultados e as nossas sugestões à escola, perguntamos às professoras e às coordenadoras pedagógicas, quais são as relações mais importantes. Solicitamos que elas marcassem e numerassem as primeiras três relações no mapa que entregamos impresso a elas. O Diagrama 29 mostra quais relações foram mencionadas com qual preferência (numero 1,2,3).



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 28 – Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Andorinha



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 29 – Os interlocutores preferenciais da Escola Andorinha

6.1.2 A Escola Andorinha e sua memória

As relações são registradas em forma de material elaborado pelas professoras ou pelas próprias crianças ou em forma de documentos administrativos e avisos aos pais/responsáveis. As coordenadoras pedagógicas nos informaram quais são as relações cujo registro não se encontra mais na escola, isto é, as campanhas sociais, a visita ao supermercado para treinar o cálculo, as relações que as professoras têm com suas faculdades, o serviço do lanche, a palestra da especialista em nutrição, o passeio turístico e o aproveitamento do quintal no espaço da vizinha da escola

A escola entregou ao GERES, no ano 2005, seu Projeto Pedagógico do Ensino Fundamental, ao qual também tivemos acesso. Nesse documento não são mencionadas as relações com seu meio social em específico. No entanto, pode-se compreender essas relações como forma de realização de certos objetivos formulados no projeto. Por exemplo, realiza-se o objetivo de “compreender a cidadania como um conjunto de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de participação, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, respeitando ao outro e exigindo para si o mesmo respeito” (Documento da Escola Andorinha: Projeto Pedagógico da Escola Andorinha, p. 1) através da interação com a Polícia Militar e as campanhas de cidadania.

O objetivo de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente natural, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para o desenvolvimento sustentável e melhoria do meio ambiente” (Documento da Escola Andorinha: Projeto Pedagógico da Escola Andorinha, p.1) é coerente com o objetivo da visitação de Embasa e do projeto de alimentação saudável.

“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, raças e outras características individuais e sociais” (Documento da Escola Andorinha: Projeto Pedagógico da Escola Andorinha, p.2) é também objetivo nas excursões aos pontos turísticos e na integração da Capoeira na oferta da escola.

“Apropriar-se dos conhecimentos das áreas curriculares utilizando-os adequadamente em situações sociais” (Documento da Escola Andorinha: Projeto Pedagógico da Escola Andorinha, p.2) é coerente com a concretização de conteúdos curriculares em relações com interlocutores da escola, como, por exemplo, no projeto de alimentação saudável.

Os interlocutores que atuam na área de Educação Física objetivam, como está estabelecido no Projeto Pedagógico da Escola Andorinha (Documento da Escola Andorinha: Projeto Pedagógico da Escola Andorinha, p.2), “conhecer e cuidar do próprio corpo,

valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida”.

6.1.3 A Escola Andorinha, suas experiências negativas e seus sonhos

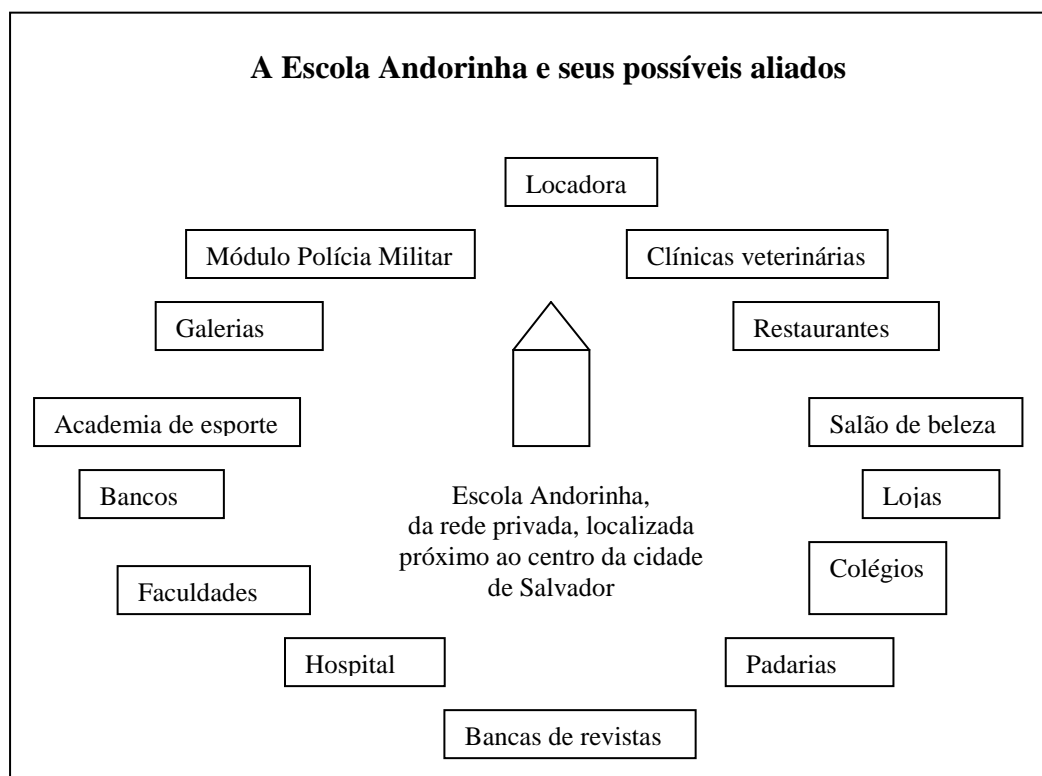
Em nossa entrevista coletiva, as duas coordenadoras não se lembraram de nenhum evento e nenhuma relação que a escola queria estabelecer, mas não conseguiu. O diretor administrativo tinha nos falado antes da tentativa de estabelecer o Projeto Positivo na escola, o que não foi implantado por causa da resistência dos pais/responsáveis. Quando perguntamos à coordenadora sobre o Projeto Positivo, ela confirmou a “dificuldade de aceitação por parte dos pais”. À nossa pergunta, por que não havia experiências negativas, as coordenadoras responderam: “As nossas idéias correspondem com a nossa realidade. Sabemos o que pode dar e o que não pode dar certo. Acho que nosso planejamento é feito em passos pequenos e é realista, por isso, tudo deu certo.”

Perguntamos também ao diretor administrativo e às coordenadoras pedagógicas quais relações que eles gostariam estabelecer, futuramente, com o meio social. As coordenadoras apontaram como interessante a contratação de um professor de recreação. Elas gostariam também de elaborar um projeto de discussão sobre o meio ambiente e um passeio de fim de semana com as crianças. O sonho do diretor voava mais alto, literalmente: “O meu sonho sempre foi de mostrar a cidade toda para a criançada, de cima, com helicóptero”, afirmou sorrindo.

6.1.4 A Escola Andorinha e seus possíveis aliados

Ao final da entrevista coletiva, solicitamos que as coordenadoras pedagógicas refletissem sobre o que de fato existe ou não existe ao redor da sua escola, no bairro, no meio social. A percepção das professoras mostra uma escola circundada por bancas de revistas, padarias, faculdades, hospital, bancos, colégios, academia de esporte, galerias, locadora, lojas, clínicas veterinárias, restaurantes, salão de beleza, módulo da Polícia Militar. Não há teatro, cinema, clube ou parque.

Não é necessariamente a realidade em que a escola está localizada, mas isso é a (realidade)¹¹¹ em que a escola se vê localizada. Além da relação com o shopping Center, a escola não mantém atualmente contato com nenhum representante dessa (realidade), sendo que o representante da Polícia Militar não vem do módulo desse bairro.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 30 – A Escola Andorinha e seus possíveis aliados

6.2 A ESCOLA BEM-TE-VI

A foto a seguir mostra a construção do mapa com as relações da Escola Bem-te-vi.

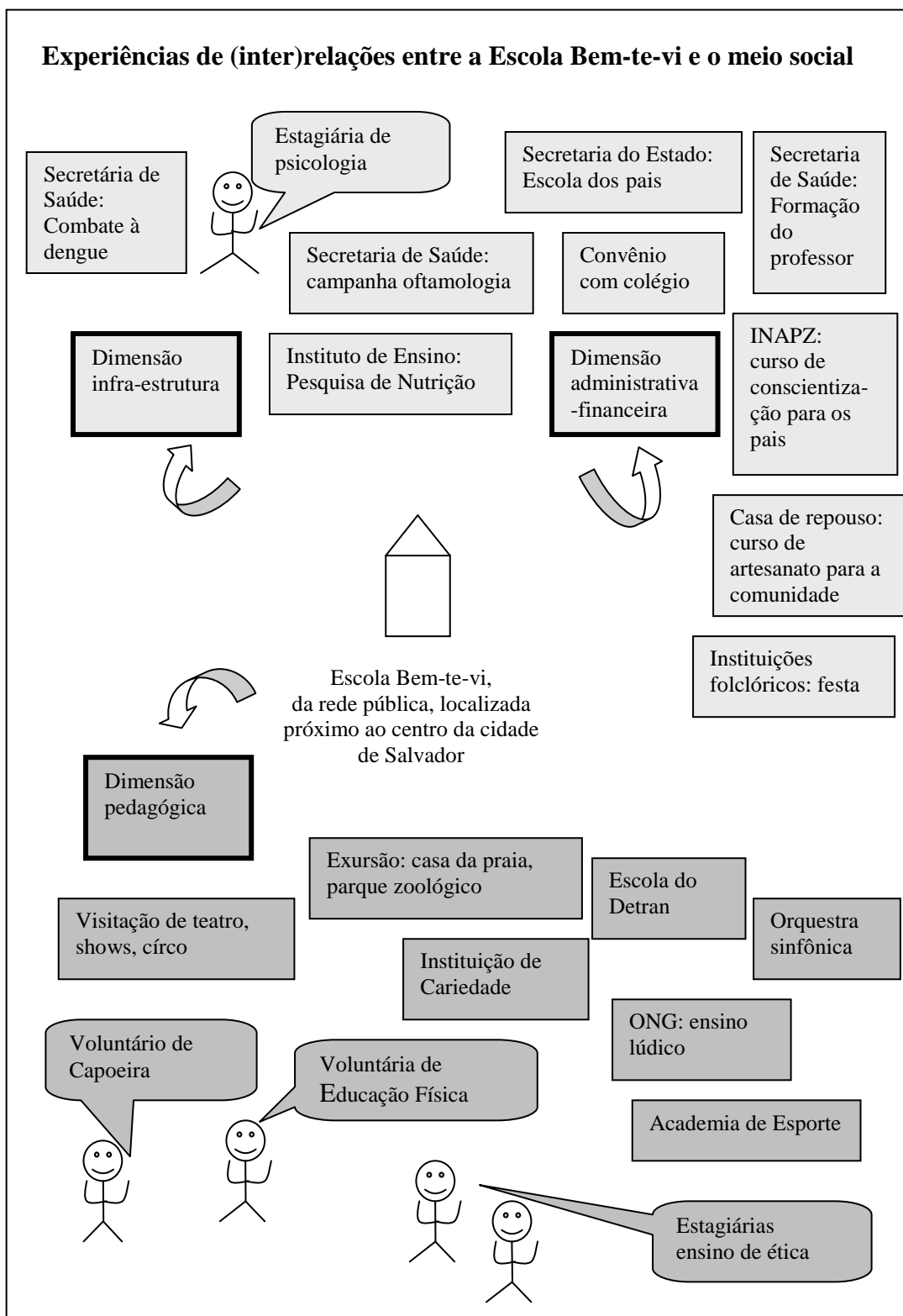


Ilustração 5 – Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Bem-te-vi

Começamos a entrevista coletiva com a mesma pergunta aberta como na Escola Andorinha: Quais são as relações que a escola tinha e tem com seu meio social? As respostas das professoras da escola e das duas funcionárias do Colégio Particular, que atuam na escola, resultam em 19 itens.

- Academia de Esporte
- Casa de Repouso
- Colégio Particular
- Escola de Catequese
- Escola do Detran
- Excursão para casa de praia
- Faculdade de Psicologia (UFBA)
- Faculdade Escola de Nutrição (UFBA)
- Instituição de Caridade
- Instituto de Estudos de Paz (INPAZ)
- Organização não-governamental
- Orquestra Sinfônica
- Parque Zoológico
- Professor de Capoeira
- Professora de Educação Física
- Secretaria da Educação do Estado/pais
- Secretaria de Saúde (2x)
- Teatro, circo, shows

O Diagrama, a seguir, mostra o mapa e as colocações sobre as interações foram transferidas nas Tabelas que registram as informações mais detalhadas.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 31 – A Escola Bem-te-vi e seus interlocutores

As interações entre a Escola Bem-te-vi e seus interlocutores do meio social

Academia de Esporte

Uma academia de esporte, localizada próxima à escola, convidou, no ano 2004, a comunidade escolar para uma aula de massaterapia. A academia ganhou sua publicidade, informou a escola, que, por sua vez aproveitou a contextualização no ensino de saúde. Esse momento que não foi repetido levou a escola a refletir sobre a conscientização do corpo e a visão holística entre corpo e mente. Ela trabalhou isso também em sala de aula depois da visita. Observamos que uma professora pratica o silêncio com as crianças, realizando exercícios semelhantes à Ioga. Ela nos informou que as crianças precisam aprender a ficar tranquilas, não apenas fisicamente, mas também mentalmente. Depois, elas ficam mais dispostas a prestar atenção na sala de aula.

Casa de Repouso

A Casa de Repouso, uma iniciativa do colégio particular, oferece cursos de artesanatos para a comunidade. A Escola Bem-te-vi informa, através de folhetos, para os pais/responsáveis dos alunos sobre essa oferta grátis que já ocorre há cerca de dez anos. Os cursos ocorrem duas vezes por semana e estão sendo organizados pelos responsáveis pela Casa de Repouso. Os professores também comentam essa atividade em sala de aula, inclusive a questão da cidadania e o *status* de idosos na sociedade. A diretora informou que a escola não sabe, se e quais, pais/responsáveis aproveitam a oferta. Ela também afirmou que a escola nunca tentou aproveitar essa oferta em outros âmbitos, por exemplo, para elaboração do material escolar, pano de fundo para teatros, bonecos, almofadas para atividades de Ioga.

Colégio particular

A Escola Bem-te-vi, desde sua fundação, é fortemente envolvida em uma relação com seu meio, pois ela originou de uma cooperação entre um colégio particular e o Estado da Bahia (e depois a Prefeitura de Salvador). A sua história – o como diziam Maturana e Varela – sua ontogênese¹¹², a levou ao seu estado atual. O fato de que a escola oferece apenas ensino no turno matutino é, por exemplo, uma consequência da sua ontogênese, porque o colégio, que antigamente queria criar um segundo turno, não tinha como disponibilizar funcionários. O colégio, inclusive, insiste ainda hoje no fato de que também os funcionários de lá deveriam atuar na escola. Por isso a oferta de turnos não se alterou, se bem que a escola possui uma infra-estrutura adequada¹¹³ para aumentar o seu atendimento.

Observamos, desde o início das nossas visitas, a presença de funcionários do colégio particular, em cujo espaço físico a Escola Bem-te-vi está localizada. A supervisora da GERES, que visitou a escola no ano 2006, tinha anotado em seu diário de campo, que “a escola está situada no Espaço do [nome do colégio, grifo nosso] o que a deixa envolta em ar católico. A irmã [nome] é a dirigente de todo o espaço. Ela circulava pela escola enquanto conversamos com [nome da diretora].” (PERFIL da escola, documento GERES) Outra anotação durante a visita no dia 6 de setembro 2006 especifica: “A escola municipal [nome da escola] tem a influência das irmãs [nome da congregação religiosa]. Elas estão presentes no cotidiano escolar, tanto na educação religiosa quanto na cobrança com os professores.” Compartilhamos essa impressão apenas em parte. Em primeiro lugar, admitimos a regularidade da presença das pessoas disponibilizadas pelo colégio particular, inclusive a mesma professora está dando aula de arte para todas as turmas. Também podemos reconhecer a importância de sua contribuição nos processos cotidianos. Uma professora comentou “Sem o colégio não daria”. O convênio entre o colégio particular e a Escola Bem-

te-vi criou uma situação na qual a percepção de interior e exterior começa a interferir entre si. Há a professora que sentiu a forte presença e a influência da parceria e outras professoras que nada comentaram sobre a relação com o Colégio.

Não confirmamos, no entanto, uma dominância ou até direção por parte dos representantes do colégio. A interação precisa ser analisada com um olhar mais específico. Nos assuntos em que a escola aproveita o serviço do colégio, realmente há um trato cauteloso entre a diretora, a irmã e as professoras. A nosso ver, há um respeito mútuo entre todos. No entanto, nos assuntos administrativos e organizacionais sob responsabilidade do colégio, por exemplo, a já mencionada excursão para a casa de praia, festas na capela, reuniões no auditório, é a representante do colégio que organiza ou comunica as decisões.

O convênio restringe certas autonomias da escola. Por exemplo, ela não pode participar de programas, como os da *Escola Decola* ou da *Escola Aberta*. No entanto, a diretora admite que a parceria com o colégio “tem desvantagens sim, mas tem mais vantagens.” As vantagens se referem, principalmente, à manutenção da infra-estrutura. Não existe uma quadra de esportes. O colégio permite, por exemplo, a utilização da sua quadra nos momentos em que ela não está sendo utilizada pelos alunos do colégio. A escola que não possuiu um auditório próprio, pode utilizar o auditório do colégio. Também a horta do colégio já foi visitada pelos alunos da Escola Bem-te-vi, como vimos em fotos. Observamos como uma professora aproveitou uma parte do quintal do colégio para ensinar uma dança indígena e explicar o significado da roda. Ela comentou que “se é possível e adequado com o conteúdo da minha aula, prefiro mudar de vez em quando o cenário”. No Projeto Pedagógico da escola está registrado que, “por localizar-se dentro de um colégio privado, a escola pode fazer uso do audiovisual, ginásio de esportes, auditório e da capela” (Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, p. XX).

O colégio é responsável pela manutenção da infra-estrutura. O terreno com plantas e árvores ao lado do pátio da escola está sendo cuidado por funcionários do colégio, mas também em assuntos cotidianos se mostrou a vantagem do convênio. A diretora contou que o bebedouro solicitado pela escola foi pago e enviado pela prefeitura, porém, não havia funcionário para instalá-lo. As tentativas de organizar a instalação através da prefeitura demoraram tanto, que a diretora chamou um funcionário do colégio que resolveu a dificuldade no mesmo dia.

Mesmo estando localizado na área de um colégio particular, o espaço próprio da Escola Bem-te-vi é claramente definido. O pátio apresentou espaço para compensar outras vacâncias da escola: A escola, que não possuía um laboratório de ciências, disponibilizou o pátio – como podemos ver nas fotos – a atuação de um grupo de estudantes de faculdades realizando um trabalho de ciências naturais com os alunos. A funcionária-colaboradora do colégio também realiza, às vezes, na Escola Bem-te-vi, atividades de artes no pátio. O seu muro está sendo reformado, como observamos. O muro do pátio será, como também na Escola Andorinha, aproveitado para a utilização de atividades de artes realizadas pelas crianças.

A localização dentro do espaço do colégio leva a outra consequência positiva. As crianças da Escola Bem-te-vi entram no portão do colégio e vão para o espaço da escola. Durante os intervalos, eles conseqüentemente não têm oportunidade de contatar vendedores da rua. Elas consomem a merenda escolar ou aqueles alimentos que trouxeram de casa.

Escola de Catequese

O ensino de valores éticos e da convivência na sociedade é objetivo das atividades realizadas pela escola de Catequese para as crianças. Trata-se de um ensino optativo, oferecido por estagiárias. O trabalho dessas estagiárias da Catequese, que aumentam sua experiência pedagógica, está sendo organizado e realizado pela Escola de Catequese. O seu

trabalho é percebido pelas professoras como um apoio na formação pessoal da criança. A cooperação já existe, há vinte anos, e houve várias modificações, como, por exemplo, a diminuição do número de estagiárias atuando na escola.

Escola de Detran

A diretora tinha solicitado a visita da Escola pública do Detran, depois que soube do colégio desse serviço. Em nossa entrevista com um representante do Detran, recebemos a informação de que o órgão visita por volta de dez escolas por mês. Às vezes, uma solicitação precisa ser recusada por causa da inadequação da infra-estrutura escolar. No caso da Escola Bem-te-vi, para essa visita foi aproveitado o espaço do colégio particular. O Detran chega com o ônibus em que as crianças podem aprender regras de trânsito brincando com carrinhos de brinquedo. A sua equipe prepara também, em uma sala, mesas de *Legó* e mostram vídeos sobre diferentes situações no trânsito. A escola de Detran-Ba oferece também formação para professoras. Na Escola Bem-te-vi, porém, o encontro coletivo com os professores antes da visita foi cancelado por causa de um acontecimento imprevisto por parte do Detran.

A escola do Detran-Ba, além desses seminários breves, também, organiza fóruns. Participamos de um desses e observamos como a teoria e a prática de ensino se interligam. O fórum, que contou com palestrantes do Brasil inteiro, tratou do assunto, ensino de trânsito, sob vários ângulos, e todas as palestras foram estritamente ligadas à questão da transformação das informações sobre o trânsito em material didático e em como refletir sobre o tema com os alunos. Observamos na organização do evento que as escolas visitadas pelo Detran no mesmo ano letivo, e a inscrição no fórum são dois processos independentes. Não existe uma rede de informações entre Detran e escolas já visitadas ou até entre as escolas que já desfrutaram dessas visitas. A Escola Bem-te-vi, por exemplo, nem sabia do evento. O DETRAN, que faz um registro das escolas visitadas, não mantém um contato ou um canal de comunicação com elas. Perdeu-se, dessa maneira, um momento de aprofundamento de conhecimento.

Na Escola Bem-te-vi, encontramos 60 exemplares do livrinho *A caminho da escola*, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Vimos que nesses livrinhos havia rascunhos dos alunos, o que indica que os livros já chegaram até elas. Isso foi confirmado pela professora nova que substituirá no ano letivo a professora que entrará em licença. Ela trabalhou esse assunto com os alunos – talvez sem o conhecimento das outras professoras, porque nenhuma das professoras das cinco turmas comentou o aproveitamento do material em sala de aula.

Escola de Nutrição

A Escola Bem-te-vi participou da pesquisa *Saúde, alimentação e nutrição do escolar em Salvador-Bahia*, iniciada pela Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal da Educação, no ano 2006, que implica no atendimento de alunos, de seis em seis meses.

Procuramos a Escola de Nutrição, que elaborou esse projeto, para esclarecer os objetivos da pesquisa. A coordenadora geral do projeto informou-nos o seguinte: A Secretaria Municipal de Educação foi a intermediária dos Centros Regionais da Educação (CRE), que esclareceram a importância, os objetivos e o perfil da pesquisa aos gestores escolares. Em face do fato de que há um crescimento das doenças crônicas não transmissíveis, implantou-se esse projeto com o objetivo de conhecer o problema e desenhar ações de intervenção no próprio ambiente escolar, investigando a situação da obesidade dos alunos na faixa de 7 a 14 anos em escolas da rede municipal, estadual e privada de Salvador. “A justificativa que chamou o interesse da prefeitura para o projeto foi a preocupação com a qualidade da merenda escolar”, informou a coordenadora geral do projeto, pois o projeto tem

em vista “o desenvolvimento de estudos e pesquisas e ações de intervenção voltadas à promoção de práticas alimentares saudáveis no ambiente da escola e o aperfeiçoamento da implementação do Programa de Alimentação escolar no Município de Salvador”.

O diagnóstico das condições antropométricas (medidas de peso e altura) será realizado com todas as crianças, com idade de 7 a 14 anos, da rede municipal de educação. Se houver autorização pela parte dos pais/responsáveis. A Secretaria de Saúde, parceira desse projeto, dá apoio, disponibilizando técnicas para a aplicação do exame e o material descartável desses exames.

Foi distribuído pelas escolas um termo de consentimento aos pais/responsáveis, solicitando a autorização do exame de sangue para medir a dosagem da glicemia. A coordenação do projeto comunicou ao gestor que os professores devem apontar a importância do projeto para os pais/responsáveis. Dentro desse diagnóstico, estão sendo realizadas algumas análises mais detalhadas com uma amostra de um número menor de alunos (2.200 alunos no total, sendo 13 alunos da escola da amostra). Nessas amostras aleatórias, estão sendo levantados em visitas domiciliares também dados sobre a situação do saneamento básico da moradia, hábitos alimentares, práticas de atividades físicas, problemas de asma, problemas de violência familiar. Para isso, estão sendo realizadas visitas na casa das crianças. Os pais/responsáveis estão presentes e são entrevistados também porque, muitas vezes, a criança não se lembra ou não sabe se expressar precisamente sobre o hábito de alimentação. As crianças também serão submetidas a uma bateria de exames para avaliação do desenvolvimento cognitivo e comportamento psicossocial. “Na elaboração do projeto não se pensou em um benefício individual para a escola participante”, explicou a coordenadora. “A escola contribui para um conhecimento geral sobre a situação das crianças nas escolas públicas. No entanto, um benefício individual é o retorno em forma de um relatório das crianças sobre a situação da saúde dela”. Esse relatório foi entregue aos gestores escolares com plena acessibilidade aos dados, ou seja, as escolas poderão aproveitar esses dados se quiserem. Os pais dessas crianças recebem pelo projeto um diagnóstico com o resultado do exame.

As crianças que tem algum diagnóstico de problemas de saúde são encaminhadas às unidades básicas de saúde, portando o laudo com os resultados dos exames, para um acompanhamento médico e nutricional. Os pais/responsáveis podem contar com o apoio técnico da equipe do projeto. O projeto, inclusive, recomendou que o gestor escolar acompanhasse o procedimento daquelas crianças que fazem parte do grupo de risco de obesidade ou que poderão se tornar obesas e por consequência ter outros problemas de saúde. A Secretaria de Saúde está sendo diretamente informada sobre os alunos com problemas identificados. Os relatórios gerais sobre a pesquisa são encaminhados para a Secretaria da Educação. Não há uma preocupação direta com a distribuição de informações em forma de material didático sobre alimentação saudável, aplicável em sala de aula. Isso talvez surja no contexto da entidade, do projeto, que se preocupará com a Capacitação do professor e merendeiras, pois se revelou que professores e merendeiras não são suficientemente capacitados para transformar o conhecimento teórico em prática cotidiana no ambiente escolar.

“Em geral”, concluiu a coordenadora geral, Dr^a. Rita Ribeiro, “depende a utilização e o aproveitamento desse projeto muito da gestão escolar”. Em termos da própria administração do projeto, ela registrou as dificuldades em algumas unidades escolares por causa do fato de que os gestores mostraram um menor comprometimento. A questão: o que é preciso para que a situação da merenda melhore? Uma avaliação preliminar levou a resultados como: a falta de especialistas em nutrição na rede (existem seis especialistas na rede municipal), a falta de infra-estrutura da escola para garantir o preparo adequado da alimentação, os recursos em geral e uma boa gestão da escola. No contexto da gestão, foi revelada a falta da gestão entre a

diretoria, que recebe os alimentos e que determina o cardápio e a merendeira, que sabe do estoque e do gosto dos alunos.

De fato, o projeto, além de proporcionar benefícios a alguns alunos, foi mencionado por duas professoras em sala de aula, referindo-se ao projeto de pesquisa sobre alimentação da Escola de Nutrição nas aulas de ciências, onde são tratados dos cuidados com uma boa alimentação.

A diretora nos informou que a equipe escolar não está satisfeita com o atendimento. Está sendo criticada a falta de preparo pedagógico das pessoas que aplicam os testes e o fato de que o material não é adequado. Também, se questiona a falta de retorno individual à escola. Não há um relatório sobre os resultados que permanece na mão da escola. A escola continua participando da pesquisa, não só porque foi fechado um termo com a Secretaria Municipal de Educação, mas também porque se promete um benefício para alguns dos seus alunos.

Excursão para a casa de praia

Com o objetivo de fortalecer o espírito coletivo e de oferecer um espaço lúdico, a escola organizou uma excursão para as turmas da terceira e quarta séries. Esse evento somente consegue se realizar com o apoio do colégio particular; normalmente, se aproveita a comemoração do aniversário da freira, que colabora cotidianamente com a Escola Bem-te-vi. O colégio e a escola planejam coletivamente esse dia, desde 1990. A organização do transporte é o maior desafio. Os pais/responsáveis confirmam um acordo para a viagem, mas não contribuem financeiramente.

Faculdade de Psicologia

A Escola Bem-te-vi permite as atividades de pesquisa da estagiária da Escola de Psicologia da Universidade Federal da Bahia para contribuir na pesquisa, mas também para aprender a dar um atendimento adequado aos alunos. A presença da estagiária de Psicologia levou, como algumas professoras comentaram, a refletir sobre sua própria postura em sala de aula e sobre a sua postura com as crianças problemáticas. A estagiária foi percebida como apoio no contato aluno/professor, esclareceu uma professora. Foi a estagiária que procurou, no ano, de 2006, a escola e ofereceu atividades, organizadas e planejadas por ela. Durante esse ano ela voltou várias vezes à escola para aplicar questionários com as professoras. A diretora, porém, criticou que não houve um *feedback* aproveitável para a escola.

Instituição de Caridade

No ano de 2003, a escola realizou uma gincana e disponibilizou os prêmios a uma instituição de Caridade em um bairro de contexto socioeconômico desvantajoso, transformando valores sociais e morais em prática ativa, ou seja, em comportamento pessoal. Duas professoras compreenderam a gincana para uma instituição de caridade como momento de prática a cidadania. O aluno aprende a pesquisar e mobilizar a comunidade com ajuda dos professores. A organização de transporte foi o maior obstáculo.

Instituto de Estudos da Paz (INPAZ)

O Prof. Dr. Feizi Milani profere, dentro do programa do Instituto de Estudos da Paz, nove palestras mensais, gratuitamente, sobre a educação familiar. Em 2006, quando a escola propiciou o evento para a comunidade, as palestras aconteceram num local perto da escola. Mesmo assim, informou a diretora, houve uma grande evasão dos pais/responsáveis durante o prazo do curso. Ela supôs que isso, talvez, junto com a distância da vida “real” das pessoas tinha provocado essa evasão e que eles não sabiam onde deixar seus filhos à noite. Assistimos ao curso em 2007 e percebemos que fala, de fato, uma língua com código

elaborado, lembrando da teoria de Bernstein, que foi comentada no segundo capítulo.

Organização não-governamental

A escola aceitou, no ano de 2003, o convite de uma organização não-governamental, que ofereceu a atividade de construção de pipas. Esse evento não foi repetido. Conforme o comentário de uma professora, “não se iria mais, por causa do trânsito”. Na época, as turmas foram a pé para o espaço da Organização não-governamental.

Orquestra Sinfônica da Bahia

As visitas para assistir à Orquestra Sinfônica da Bahia proporcionaram às crianças da Escola Bem-te-vi duas oportunidades de contato com a música clássica. Num primeiro momento, todas as turmas foram juntas a um ensaio público no Teatro Castro Alves. Nós as acompanhamos e observamos a curiosidade das crianças nesse espaço desconhecido. Elas fizeram muitas perguntas aos adultos presentes no ensaio. O simples fato da ordem de filas e cadeiras no teatro já chamou a atenção delas. Num segundo momento, os músicos da Orquestra Sinfônica visitaram a Escola Bem-te-vi. As turmas foram juntadas no auditório do colégio e lá eles ouviram explicações dos músicos sobre os instrumentos que eles trouxeram.

A nosso ver, o ensaio público não foi adequado à presença das crianças. Houve um atraso, um longo período de afinação dos instrumentos – um aluno chegou a perguntar se o concerto já tinha começado – e o maestro não se dirigiu pelo menos inicialmente, ao público. Os seus comentários, feitos mais tarde, foram muito abstratos, não adequados à faixa etária das crianças. No entanto, as crianças se comportaram bem e não houve nenhum transtorno, mesmo que o ensaio tenha durado mais do que uma hora sem intervalo para elas.

Não houve uma integração maior da atuação das Cameratas da Orquestra Sinfônica da Bahia, na prática em sala de aula, o que não quer dizer que essa interação não foi aproveitada nas salas. Vimos livrinhos sobre instrumentos, usados pelos alunos. A nosso ver, no entanto, a integração poderia ser ainda maior se houvesse um planejamento coletivo da atividade. A entrevista com a representante da Orquestra, Rita Peres, revelou que isso não é apenas uma questão da disponibilidade de tempo por parte da escola, mas também por parte do interlocutor.

Sobre a atuação dos músicos, foi esclarecida que existem seis Cameratas que visitam as escolas, normalmente, no turno vespertino. Eles fizeram uma exceção porque a Escola Bem-te-vi não oferece aula nesse turno. À nossa pergunta por que o ensaio não é transformado em um evento adequado para crianças, Rita Peres admitiu que com o aumento de apresentações da Orquestra Sinfônica da Bahia – uma apresentação por semana – não se consegue mais realizar o projeto Orquestra Didática, em que o mestre explicava e comentava os acontecimentos. Os projetos da Orquestra Sinfônica da Bahia objetivam a formação da platéia e aumentar o conhecimento do público em geral da música clássica. Por isso, são realizados eventos diversos, por exemplo, com igrejas, hospitais, museus e associações. As escolas procuram a Orquestra solicitando a visita de Cameratas. Ela cadastra as escolas via e-mail. Como o número das escolas é grande, há também uma enorme rotação, o que significa que não existe um trabalho freqüente em uma escola apenas. Não existe contrato com a escola, mas acordos sobre o horário da visitação, o espaço físico da escola e equipamento disponibilizado. Os nove Cameratas são treinados pelas Cameratas mais experientes na apresentação pedagógica, sobre o repertório a ser apresentado. A falta de tempo não permite que haja uma cooperação nesse âmbito com as professoras da escola. As visitas não são diretamente ligadas ao conteúdo curricular, mas oferecem a oportunidade de conhecer uma orquestra de perto. A preocupação de Rita Peres refere-se exatamente ao fato de que a visita se torna um momento isolado, desligada ou solta da vivência da criança.

Parque Zoológico

A escola, com todas as turmas, organiza passeios, como, por exemplo, ao parque zoológico. No ano 2007, o passeio foi planejado para a Semana da Criança, mas no dia marcado, o ônibus que deveria ser disponibilizado pela prefeitura, não chegou.

Professor de Capoeira

O professor de Capoeira da Associação começou a dar aulas de Capoeira na Escola Bem-te-vi no início do ano letivo de 2007. O contato com a escola foi feito por um parente que estuda nessa escola e por uma professora, que é vizinha da Associação de Capoeira. Ele também soube da escola através de um de seus alunos na Associação que estuda na Escola Bem-te-vi. Foi a escola que o chamou para colaborar. A proposta pedagógica da escola lhe agradou e ele gostou da oferta por causa do “astral da escola”. O professor já atuou em outras escolas, nem sempre teve boas experiências com as diretoras. Além de dar aula, ele também ensina as crianças a construir berimbaus.

Na Escola Bem-te-vi, ele trabalha uma vez por semana como voluntário, com base em acordos orais, combinando horários, por exemplo. Isso nem sempre funciona. Observamos, que no dia 14 de setembro, as crianças da Escola Bem-te-vi foram para uma amostra de filmes no cinema no bairro Barris, só que isso não foi comunicado ao professor da Capoeira que foi dar sua aula e não teve alunos presentes. Além dos avisos sobre horários, não houve sugestões sobre sua aula, como também não há uma cooperação direta com as professoras. O ensino de Capoeira não é ligado ao ensino curricular, mas, na opinião do professor de Capoeira, ele poderia se encaixar. Ele, pessoalmente, trabalha também com vídeo ou pesquisas sobre Capoeira. Em nossa visita no espaço da Associação, vimos a decoração feita com pôster, fotos e instrumentos e utensílios da cultura afro-brasileira.

Ele mesmo procurou a diretoria para informar que ele não pode trabalhar com um grupo fixo de alunos. A sua crítica foi recebida e acabou por se implantar uma modificação para atender sua demanda. Edilton confirma que ele simpatiza com a escola e a maneira como está sendo gerida.

O professor de Capoeira também participou da festa do Dia das Mães, apresentando seus trabalhos através de fotos e de berimbaus. Ele, como nos disse, preferia ser contratado como professor e não apenas realizar trabalhos voluntários. Isso ele faz por causa das crianças. Também dentro do seu espaço da Capoeira, onde é cobrada uma mensalidade de dez reais, há crianças que ele chamou para participar no intuito de tirá-las do seu contexto socioeconômico, mesmo que não possam pagar. Ele nos informou que

não é tão simples assim. Uma vez quando fiz uma visita na casa de uma aluna – de vez em quando eu procuro as famílias – o pai estava tomando cerveja, sabendo que, ao mesmo tempo, me tinha dito que não tem nada para contribuir para a aula de Capoeira. Mas a criança não tem culpa disso.

Atualmente, dois alunos da escola estão matriculados também na Associação. Durante a nossa visita, conversamos também com a mãe de um deles. Ela confirmou estar presente em todas as aulas de Capoeira para economizar o preço do ônibus. “Não adiantaria se voltar para casa, e também eu gosto de assistir à aula, vendo a maneira como o professor lida com as crianças”.

Professora de Educação Física

A voluntária conheceu a escola através de dois parentes que estudam lá. Foi ela que se apresentou à diretoria com uma oferta de um trabalho voluntário no âmbito da Educação Física. O motivo era de ganhar mais experiência no ensino dessa área, porque por enquanto ela trabalha apenas em academias, mas gosta do contato com crianças. Toda sexta-feira ela

realiza um trabalho com as crianças por duas horas. Isso significa que cada turma tem aula de Educação Física só 15 em 15 dias. A voluntária gostaria de que o trabalho fosse, pelo menos, semanal com cada turma, mas mesmo assim ela está contente com seu trabalho. Não existe nem contrato nem acordo. À nossa pergunta: por que a escola não organiza esse trabalho dentro do programa *Amigos da escola*? A diretora expressou que o colégio particular não está a favor desse envolvimento sem poder nos explicar o porquê. Os horários, então, são combinados apenas oralmente. Por enquanto, a contribuição da voluntária não foi submetida a nenhuma alteração porque não foi preciso. Ninguém pediu modificações, mas se tiver uma demanda, ela confirma, ela tentará atendê-la. Ela chegou a conhecer as professoras, mas nunca participou de uma reunião escolar.

A voluntária confessou que não há um planejamento a longo prazo, no que diz respeito à utilização da quadra do colégio particular. Desde que ela contribui voluntariamente com a Escola Bem-te-vi, isto é, no ano letivo de 2007, ela chegou algumas vezes à quadra e lá havia outros eventos, dos quais não tinha sido avisada. Por isso, ela desistiu da quadra e preferiu usar o próprio pátio da escola para suas atividades.

Secretaria de Educação¹¹⁴/pais

A escola participou, no ano 2003, quando ela ainda pertencia à rede estadual, no programa *Pais na escola* da Secretaria do Estado. Esse programa organizou um dia na semana em que os pais/responsáveis assistiram às aulas com suas crianças. Vimos fotos tiradas desse evento. Também foram realizadas palestras para os pais/responsáveis. O projeto da Secretaria foi reconhecido como uma contribuição na “resignificação das aulas e do processo educativo” pelas professoras, mas houve uma grande evasão dos pais/responsáveis, comentou uma professora que já atuava naquela época na escola.¹¹⁵

Secretaria de Saúde (2x)

A Secretaria de Saúde realizou uma campanha oftalmológica cujo atendimento também abrangeu alguns alunos da escola. A diretora comentou que o número de alunos atendidos foi insuficiente, mas que ela está feliz por pelo menos alguns alunos terem aproveitado o benefício. Uma professora apontou a importância da campanha como “facilitador do processo educativo da criança”.

A segunda interação, lembrada pela equipe escolar, se referiu à palestra sobre doenças realizada durante a semana pedagógica, com a finalidade de (in)formação para/das professoras, organizada pela Secretaria de Saúde. O debate sobre dengue, por exemplo, foi trabalhado em sala de aula por todas as professoras, nas aulas de ciência e meio ambiente, ou como projeto ou trabalho individual de pesquisa, abordando as informações com maior contextualização.

Teatro, circo, shows

Na Semana da Criança, a escola visitou o Circo Picolino, que apresentou seu show num espaço cultural perto da escola. As crianças foram a pé para esse evento, acompanhadas por todos os adultos da escola, menos por uma secretária que permaneceu na escola. Esses eventos ocorrem pelo menos uma vez ao ano. A diretora confessou que se poderia aproveitar melhor esses eventos tendo uma professora de arte, mas, continuou ela, por enquanto a escola dá, pelo menos, aos alunos uma visão sobre a comunidade e mundo em que vivem.

Tabela 20 Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação I

Natureza	Interlocutor	Tipo Atuação	Interesses envolvidos?	
			Interesse da escola, na perspectiva da escola	Interesse do interlocutor, na perspectiva da escola
Empresa	Academia de Esporte	Visitação	Contextualização do ensino de Saúde	Publicidade
Instituição social	Casa de Repouso	Mobilização da comunidade	Cursos de artesanato para pais	Responsabilidade social
Escola	Colégio Particular	Convênio	Manutenção da infra-estrutura	Responsabilidade social e publicidade
Instituição social	Escola de Catequese	Aula de Ética e Religião	Ensino optativo	Experiência no ensino
Instituição de ensino	Escola de Nutrição (UFBA)	Pesquisa	Contribuir na pesquisa e benefício de alunos	Responsabilidade Social e conhecimento
Instituição pública	Escola do Detran	Aula lúdica	Ensino de Transito	Responsabilidade social
Evento	Excursão para casa de praia	Visitação	Espaço lúdico	Responsabilidade social
Instituição de ensino	Faculdade de Psicologia (UFBA)	Pesquisa	Contribuir na pesquisa e atendimento psicológico	Responsabilidade social
Instituição social	Instituição de Caridade	Mobilização da comunidade	Contextualização do ensino de Cidadania	Responsabilidade social
Organização não-governamental	Instituto de Estudos da Paz (INPAZ)	Mobilização da comunidade	Conscientização dos pais	Responsabilidade social
Organização não-governamental	Organização não governamental	Visitação	Ensino lúdico	Responsabilidade social
Instituição pública	Orquestra Sinfônica	Visitação	Contextualização do ensino de Cultura	Responsabilidade social
Evento	Parque Zoológico	Visitação	Contextualização do ensino de Ciências	Responsabilidade social
Associação	Professor de Capoeira	Aula de Capoeira	Ensino de cultura	Responsabilidade social e publicidade
Pessoa física	Professora de Educação Física	Aula de Educação Física	Ensino de Educação Física	Experiência no ensino
Instituição pública	Secretaria da Educação do Estado/pais	Projeto	Conscientização dos pais	Conscientização dos pais
Instituição pública	Secretaria de Saúde	Campanha de oftalmologia	Benefício para alguns alunos	Responsabilidade social e publicidade
Instituição pública	Secretaria de Saúde	Palestra	Formação do professor	Responsabilidade social
Instituição cultural	Teatro, circo, shows	Visitação	Contextualização do ensino	Responsabilidade social e publicidade

Tabela 21 Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação II

	Modificação de capacidade da escola? Modificação de capacidade do interlocutor?				
	Ocorreu na dimensão	Ocorreu no espaço	Foi iniciada por	Foi planejada por	Foi aproveitada pelo professor
Academia de Esporte	Ensino	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Casa de Repouso	Gestão	Na comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Colégio Particular	Gestão	Ambos	Ambos	Ambos	Sim
Escola de Catequese	Ensino	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Escola de Nutrição (UFBA)	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Escola do DETRAN	Ensino	Ambos	Escola	interlocutor	Sim
Excursão para casa de praia	Ensino	Na comunidade	Ambos	Ambos	Sim
Faculdade de Psicologia (UFBA)	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Instituição de Caridade	Ensino	Ambos	Escola	Escola	Sim
Instituto de Estudos da Paz (INPAZ)	Gestão	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Organização não-governamental	Ensino	Na comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Orquestra Sinfônica	Ensino	Na comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Parque Zoológico	Ensino	Na comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Professor de Capoeira	Ensino	Na escola	Escola	Interlocutor	Não
Professora de Educação Física	Ensino	Na escola	Escola	Escola	Sim
Secretaria da Educação do Estado/pais	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Gestão	Na comunidade	Interlocutor	interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Teatro, circo, shows	Ensino	Na comunidade	*	Interlocutor	Não

* sem informação

Tabela 22 Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação III

	Repetitiva	Intensiva (frequente)	Durável			Estável	Dinâmica	Mútua	
Relação com interlocutor				Início	Até			Participação na gestão escolar	Registro
Academia de Esporte	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2004	2004	Acordo oral	Não	Não	Não
Casa de Repouso	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1996	2007	Nenhum dos dois	Não	Não	Não
Colégio Particular	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1983	2007	"Contrato" escrito	Sim	Sim	Sim
Escola de Catequese	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1987	2007	Acordo oral	Sim	Sim	*
Escola de Nutrição (UFBA)	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Escola do Detran	Sim	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Excursão para casa de praia	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1990	2007	Acordo oral	Não	Sim	Não
Faculdade de Psicologia (UFBA)	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Acordo oral	Não	Não	Sim
Instituição de Caridade	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2003	2003	Nenhum dos dois	Não	Não	Não
Instituto de Estudos da paz (INAPZ)	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Nenhum dos dois	Não	Não	Não
Organização não-governamental	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2003	2003	Nenhum dos dois	Não	Não	Não
Orquestra Sinfônica	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Não	Não	*
Parque Zoológico	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2004	2004	Nenhum dos dois	Não	Não	*
Professor de Capoeira	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Sim	Sim	Sim
Professora de Educação Física	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Secretaria da Educação do Estado/pais	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2003	2003	Acordo oral	Não	Não	Sim
Secretaria de Saúde	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Não	Não	Sim
Secretaria de Saúde	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Não	Sim	*
Teatro, circo, shows	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1983	2007	Acordo oral	Sim	Não	Não

* sem informação

Tabela 23 Interlocutores da Escola Bem-te-vi e características da interação IV

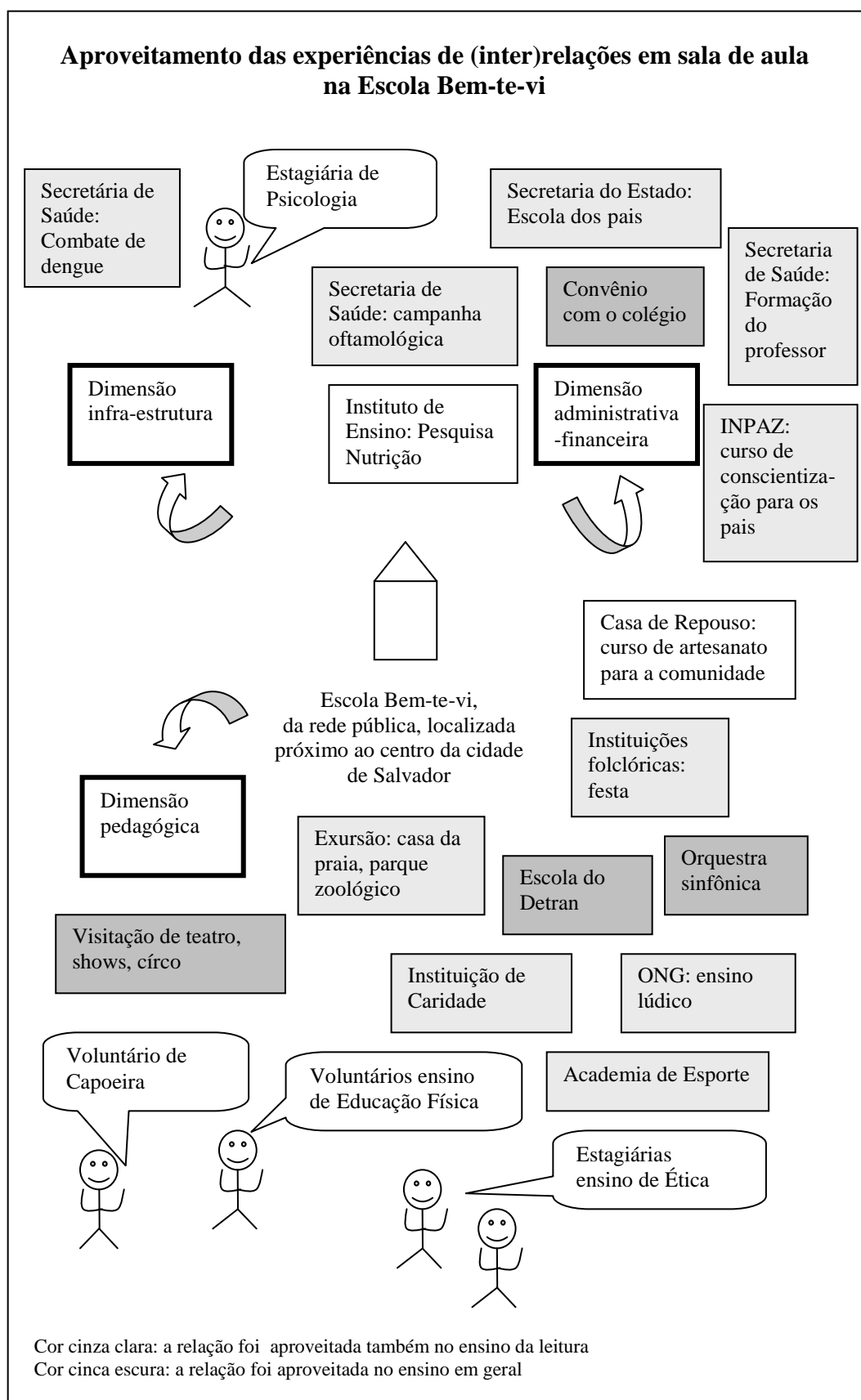
	Satisfatória	Houve/há obstáculos	Quais obstáculos
Academia de Esporte	Sim	Não	
Casa de Repouso	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Falta de <i>feedback</i> para a escola
Colégio Particular	Sim	Não	
Escola de Catequese	Sim	Não	
Escola de Nutrição (UFBA)	Não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Falta de preparo pedagógico da equipe e <i>feedback</i> p/escola
Escola do Detran	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de transporte
Excursão para casa de praia	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Organização do transporte
Faculdade de Psicologia (UFBA)	Não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Falta de <i>feedback</i> para escola
Instituição de Caridade	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Organização do transporte particular
Instituto de Estudos de Paz (INPAZ)	*	Sim, houve obstáculos na escola	Evasão dos pais
Organização não-governamental	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Trânsito da cidade
Orquestra Sinfônica	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Camaratas visitam apenas o turno vespertino 2007 no dia marcado não chegou o ônibus da prefeitura
Parque Zoológico	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	
Professor de Capoeira	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Não tem grupo fixo de alunos
Professora de Educação Física	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de quadra de esporte
Secretaria da Educação do Estado/pais	*	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Pouca disponibilidade de tempo e evasão dos pais
Secretaria de Saúde	*	Sim, houve obstáculos na escola	Número de alunos atendidos é pequeno
Secretaria de Saúde	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Material de apresentação de má qualidade
Teatro, circo, shows	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de professor de arte
* sem informação			

6.2.1 O aproveitamento das relações entre a Escola Bem-te-vi e seus interlocutores para o ensino de leitura

Os eventos com os parceiros contribuem no ensino da leitura. As excursões são trabalhadas em sala de aula em forma de pesquisas sobre o local e para esclarecimentos gerais. Os alunos produzem textos ou desenhos, afirmaram duas professoras. Não foram aproveitados, pela maioria das professoras: a Casa de Repouso, a Escola de Catequese, a estagiária de Psicologia, voluntários de Esporte e Capoeira e o contato com a Academia de esporte.

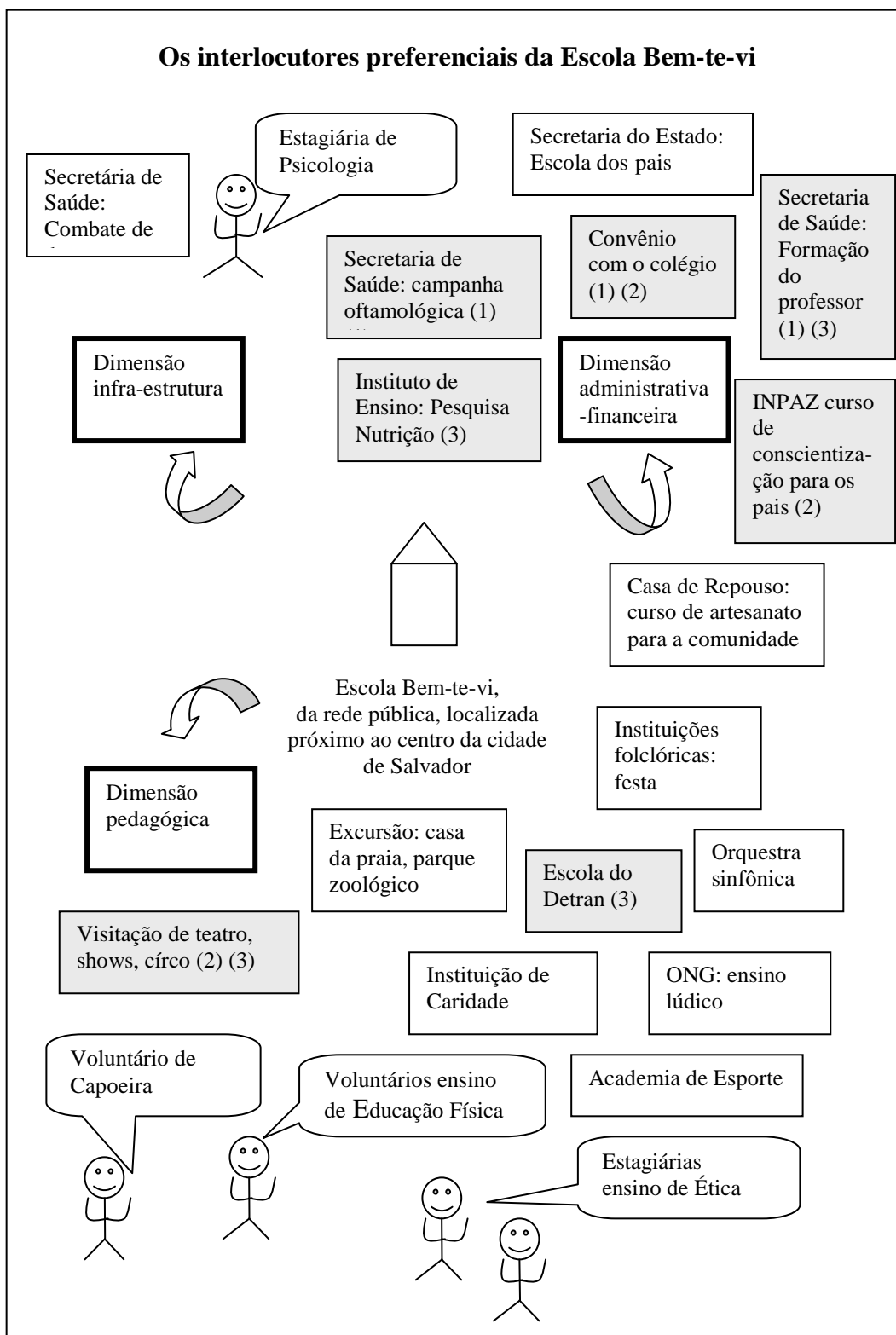
Observamos a aula de Educação Física da voluntária e percebemos como ela, que, de vez em quando, vincula o ensino curricular com a Educação Física. A distribuição em equipes, por exemplo, é feita através de uma competição com perguntas referentes aos assuntos curriculares. Ela própria, porém, nos informou na entrevista que não há um trabalho diretamente ligado ao ensino curricular e ao ensino da leitura, pelo menos não existe uma cooperação direta com as professoras, no que diz respeito ao planejamento da sua aula. Isso indica que há uma falta de comunicação entre as atividades curriculares e as atividades organizadas pelos interlocutores. O fato de que assuntos ou relações não foram aproveitados tem mais a ver com a falta do conhecimento do outro, do que com a incompatibilidade dos conteúdos.

O aproveitamento dos eventos com interlocutores é mostrado no Diagrama que segue. Logo depois, são colocadas as preferências das professoras quando foram perguntadas sobre a importância das relações da escola com o seu meio.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 32 – Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula na Escola Bem-te-vi



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 33 – Os interlocutores preferenciais da Escola Bem-te-vi

6.2.2 A Escola Bem-te-vi e sua memória

A escola guarda álbuns com fotos de festas e outros eventos coletivos. Esses álbuns se encontram em bom estado de conservação e mostram os eventos organizados por ano. Tivemos acesso a eles, e vimos fotos dos anos de 1998 até 2001, inclusive fotos das festas de São João, Dia das Mães, Dia de Folclore com grupos de Capoeira e Baianas iniciando a lavagem da Escola, Carnaval, atividades da Semana da Criança, aniversários de funcionários, e a festa da homenagem da escola, quando fez 70 anos, batismo de alunos, Dia da Bíblia e festa de Natal. Também estão guardadas as fotos que mostram aulas de artes no pátio com a professora, passeio ao *Parque Costa Azul* para o Festival Esportivo de Jogos (Projeto da Secretaria da Educação), da excursão para a casa de praia, festa de encerramento da quarta série no ginásio do colégio, da eleição do Colegiado Escolar (pais/responsáveis e alunos participando da votação), Dia da Família na Escola (mostrando pais/responsáveis na sala de aula) e alunos na horta do colégio-parceiro. Esse tipo de registro ganhou um novo perfil com a diretora atual. Em 2007, ela registrou todos os eventos em um DVD, que foi apresentado no Dia dos Pais.

Nas paredes da secretaria são postos os avisos. Visitantes da escola, como os pais/responsáveis podem ter informações sobre: metas da Secretaria Municipal de Educação (SEMC), calendário de aniversários, projetos de outras escolas (por exemplo, projetos da Escola de Teatro e Escola de Belas Artes e de comunidades afro-brasileiras) e encontros do Conselho Escolar (18 de outubro, 9 de novembro e 14 de dezembro). Também podem-se ler avisos da Casa de Repouso sobre o Curso de Artesanato. A Casa de Repouso disponibiliza para a escola pequenos folhetos para serem distribuídos dentro da comunidade, mas a escola não tem retorno de informações do tipo: a frequência ou não dos pais/responsáveis. Também o curso da Organização não-governamental Educação para Paz apenas distribui o aviso sobre os próximos eventos. Inclusive, vimos um anúncio da Escola Do-re-mi sobre a exposição de arte dos seus alunos

A escola municipal de [nome da escola] tem a honra de convidar gestores, alunos, professores, funcionários e comunidade desta unidade escolar para a exposição de artes plásticas de nossos alunos, participantes do Projeto Arte & Cidadania. Período 9 a 14 de abril no Shopping Iguatemi

Fonte: Documento da Escola Bem-te-vi

Na sala da diretora tem mais avisos, como telefones para contatos de: Bombeiros, da Telemar, disque Saúde, voluntários sociais e outros.

Sobre os registros detalhadas para cada interlocutor, a diretora nos informou que há um livro de ocorrências na escola, mas não existem registros individuais sobre excursões. As pesquisas que ocorreram na escola têm um termo de adesão, mas os detalhes são combinados com a Secretaria Municipal de Educação. O voluntário que ensina Capoeira disponibilizou para a escola seu projeto nessa área.

A escola contém um livro de registro para os livros da escola. Ali estão anotados a data da aquisição, o número do livro, o autor, o título, a edição, o local da publicação, o ano, o doador do livro e observações. Os principais doadores foram ex-alunos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar, as editoras Paulus e Moderna, o colégio do convênio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e professores.

As relações com alguns interlocutores são explicitamente mencionadas no Projeto Pedagógico da escola, no entanto sem os nomes dos interlocutores. No referido documento, encontra-se escrito “Parceiros da comunidade que trabalham a atividade física e a Capoeira como esporte, manifestação cultural e instrumento de inclusão social” (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 2);

O reconhecimento do papel da Escola Bem-te-vi é formulado como visão de futuro, objetivando que ela pode se tornar “uma escola de referência na comunidade por ter uma equipe que trabalha em parceria e está comprometida com uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos” (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 6).

Um dos objetivos, que se encontram no projeto, prevê “fortalecer a integração escola/comunidade através de eventos, seminários e reuniões” (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 6). Em seguida, copiamos os trechos que são relevantes para o objeto do nosso estudo:

Existe a Escola vivida paralelamente à Comunidade, excluída o direito de participação de pais de alunos, representantes de comunidade de adentrar no ambiente escolar, temendo-se a fiscalização, a crítica aos diversos níveis do segmento escolar limitando-se o direito de participação, conscientização. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 10)

No fundamento teórico está bem esclarecido que a Escola Bem-te-vi se constitui como um

espaço articulador e potencializador de interação com as tecnologias de informação - o espaço escolar no mundo contemporâneo apresenta-se com o viabilizador de encontros para organização de informações, descobertas tecnológicas e, sobretudo, de novas formas de aprender o mundo; relacionamentos étnicos e estéticos com o cotidiano - refere-se à capacidade de elaborar formas de entendimento da realidade, construindo referenciais que permitam entender a comunidade, o próprio indivíduo,

os valores sociais, os limites e as possibilidades de cada um num mundo em transformações e, assim, incorporar Salvador, entender suas características históricas, as contribuições étnicas e raciais na formação do seu povo, suas diversas formas de expressão, suas linguagens e ritmos e sua pluralidade artística. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p.6).

Pretende-se alcançar esse modelo de escola através de

intervenções didáticas que valorizem o cotidiano dos alunos considerando suas experiências, suas necessidades, a diversidade de informações às quais têm acesso e os dispositivos de análise e questionamentos sobre sua própria vida em sociedade (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 7)

O seu projeto pedagógico aborda, mais uma vez, explicitamente a relação entre escola e comunidade, sem especificar, no entanto, os parceiros e interlocutores atuais da escola e sua atuação.

Cabe à Escola enquanto centro gerador de conhecimento, a mediação entre o conhecimento sistemático e os saberes elaborados em outros espaços sociais [...]. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 8)

O conhecimento tem que servir para conhecer o mundo. Para isso, é necessário vinculá-lo ao universo, às relações sociais, econômicas, políticas, científicas, tecnológicas, comunicacionais. A abordagem inter- e transdisciplinar tem se revelado como uma nova lógica que resulta em novas organizações do espaço/tempo de ensino/aprendizagem. Nessa concepção, o currículo organizar-se-à de uma forma muito rica: trabalho na escola, além da sala de aula trazendo para a vida dos alunos as atividades culturais - vídeos, filmes, teatro, exposições de arte, de música, de programas de televisão; trazer a discussão de todas as temáticas que estão presentes no mundo jovem hoje, enfim, trazer para a Escola a efervescência do mundo. Dessa forma, certamente, os alunos se envolverão muito mais com a Escola, os professores, a sala de aula. E a `indisciplina não terá espaço. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 8)

Hoje, numa visão de Mundo Atual, exige-se uma participação ativa da Comunidade no ambiente escolar, decidindo, ajudando a tomar decisões, do ponto de vista administrativo, pedagógico, entre outros; que hoje se toma indispensável para o bom andamento de uma gestão democrática. Visando uma maior relação Escola-Comunidade, serão buscados meios que solidifiquem essa parceria, como: reuniões, palestras, debates sobre temas atuais e interessantes para todos. Pretende-se, também, a realização de feiras, bingos, cursos de trabalhos artesanais, mutirão, com intuito exclusivo de efetivar a inclusão da comunidade escolar. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p.10)

6.2.3 A Escola Bem-te-vi, suas experiências negativas e seus sonhos

A equipe escolar quis organizar um passeio com as crianças na orla marítima de Salvador e em pontos turísticos e históricos da cidade, mas, por falta de transporte, o passeio não se efetuou. À nossa pergunta quem poderia ser um parceiro nesse projeto, a diretora

indicou a Secretaria Municipal da Educação. O passeio ao *Sítio do Picapau Amarelo* não foi realizado pela falta de recursos, e, só será possível se a Secretaria Municipal de Educação (SCMEC) financiar essa excursão, comentou a diretora.

Também não se realizou a construção de jardim ou horta que incluía o envolvimento de alunos. O motivo foi que na época surgiram outras prioridades; nesse contexto, pode se imaginar uma cooperação entre comunidade escolar, colégio particular e os pais/responsáveis dos alunos.

Não foram concluídos os estudos sobre o projeto *Afro*, por falta de tempo pedagógico, como nos disse a diretora, mas vimos esse projeto ser retomado no ano letivo de 2007. Uma professora pesquisou na internet e começou a interagir com um Quilombo para organizar uma visita ao seu terreno. Também outros dois eventos, que foram citados como “planejados, mas não aconteceram” foram realizados nesse ano letivo, isto é, a visita ao Teatro Castro Alves e à Concha Acústica. O terceiro planejamento, a pintura dos muros da escola, para que as crianças possam utilizá-los para desenhar, está sendo iniciada. O muro do pátio já foi reformado.

Os representantes do colégio disponibilizaram material lúdico Lego para a Escola Bem-te-vi, mas não foi realizado um projeto *Lego* até agora. A diretora esclareceu que falta um treinamento de professores para utilização desse meio pedagógico, adequadamente, e que poderia imaginar uma parceria com outras escolas que têm um projeto *Lego*.

6.2.4 A Escola Bem-te-vi e seus possíveis aliados

Na perspectiva da escola, os pais/responsáveis de seus alunos são oriundos de um contexto “de baixo poder aquisitivo, de condições sócio-culturais diversificadas, sendo a maioria moradores do próprio bairro.” (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p.4)

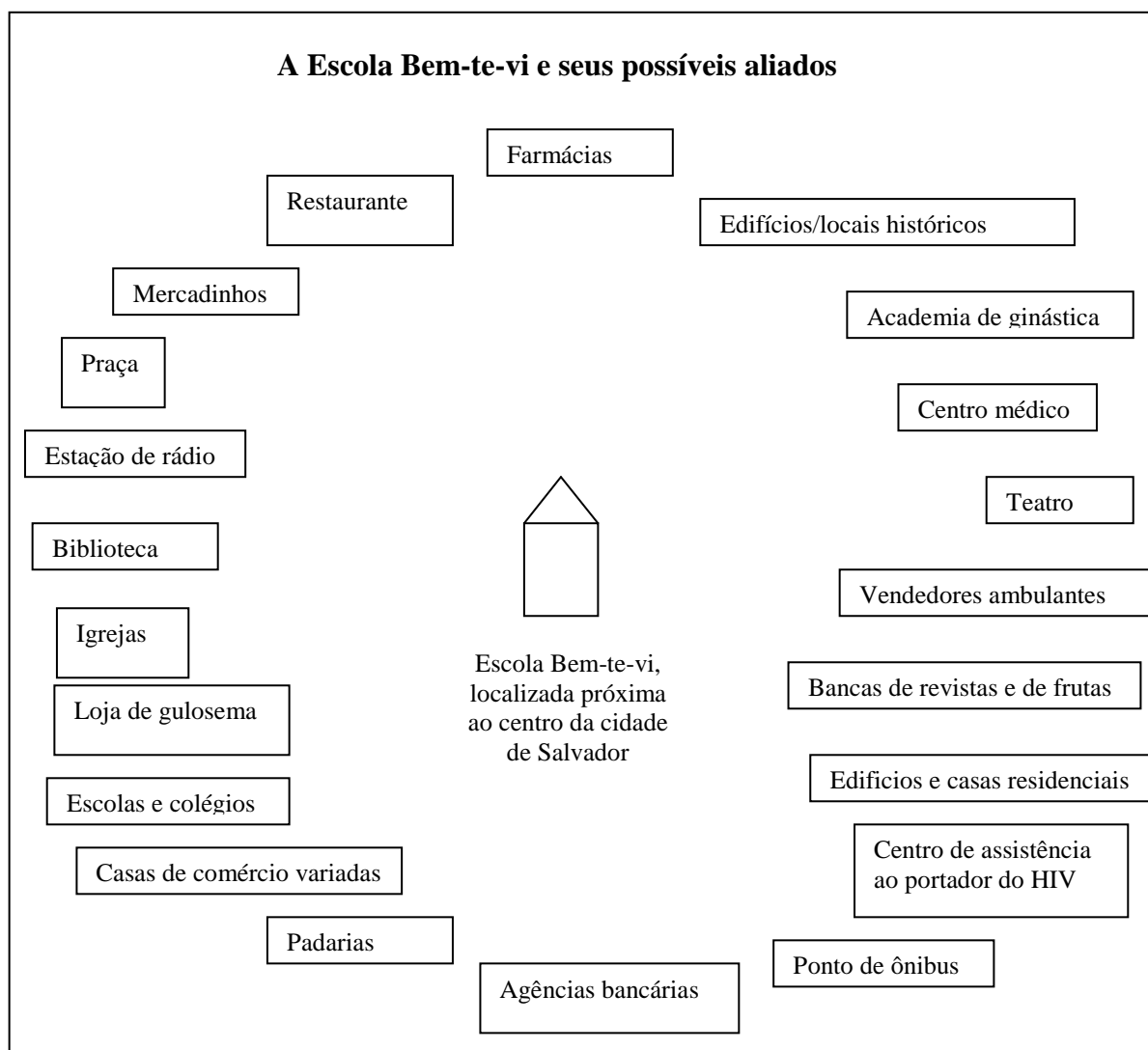
Na visão da escola,

os alunos da unidade escolar são alunos da classe popular e trabalhadora, que, são encaminhados precocemente ao mundo do trabalho e que busca na Escola pública acesso à educação sistemática, ao conhecimento científico e as relações por ele compreendidos. (Documento da Escola Bem-te-vi: Projeto Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007, p. 8)

Como, na percepção da equipe escolar, se compõe o meio social? Que circunvizinhanças da escola as professoras citaram? Elas mencionaram: várias agências bancárias, casas de comércio variadas, muitas escolas e colégios, igrejas, edifícios e casas residenciais, vendedores ambulantes, academia de ginástica, teatro, Palácio de Aclamação,

biblioteca, praça, farmácias, centro médico, Forte de São Pedro, loja de gulosema, estação de rádio, restaurante, centro de assistência a portadores do HIV, clínicas, mercadinhos, padarias, barracas de revistas e frutas, pontos de ônibus. Também foram colocados aspectos negativos, como o trânsito intenso e assaltos a estudantes e moradores.

Apenas o teatro foi aproveitado para uma interação com a escola enquanto a nossa pesquisa foi feita. O restante da (realidade) da equipe escolar ficou fora dos muros da escola.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 34 – A Escola Bem-te-vi e seus possíveis aliados

6.3 A ESCOLA CANARINHO

As 17 relações mencionadas na entrevista coletiva com a coordenadora pedagógica e quatro professoras da Escola Canarinho são, como mostra a foto a baixo:

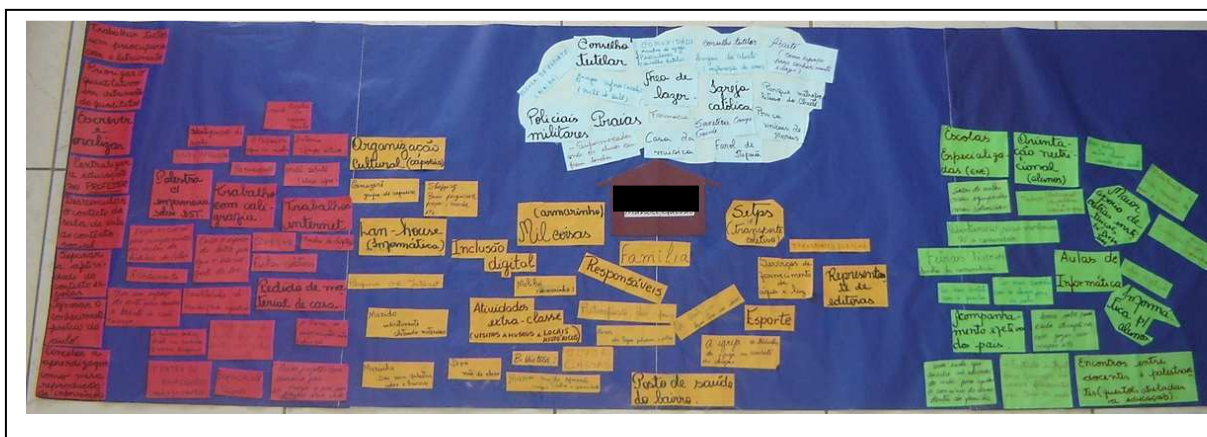
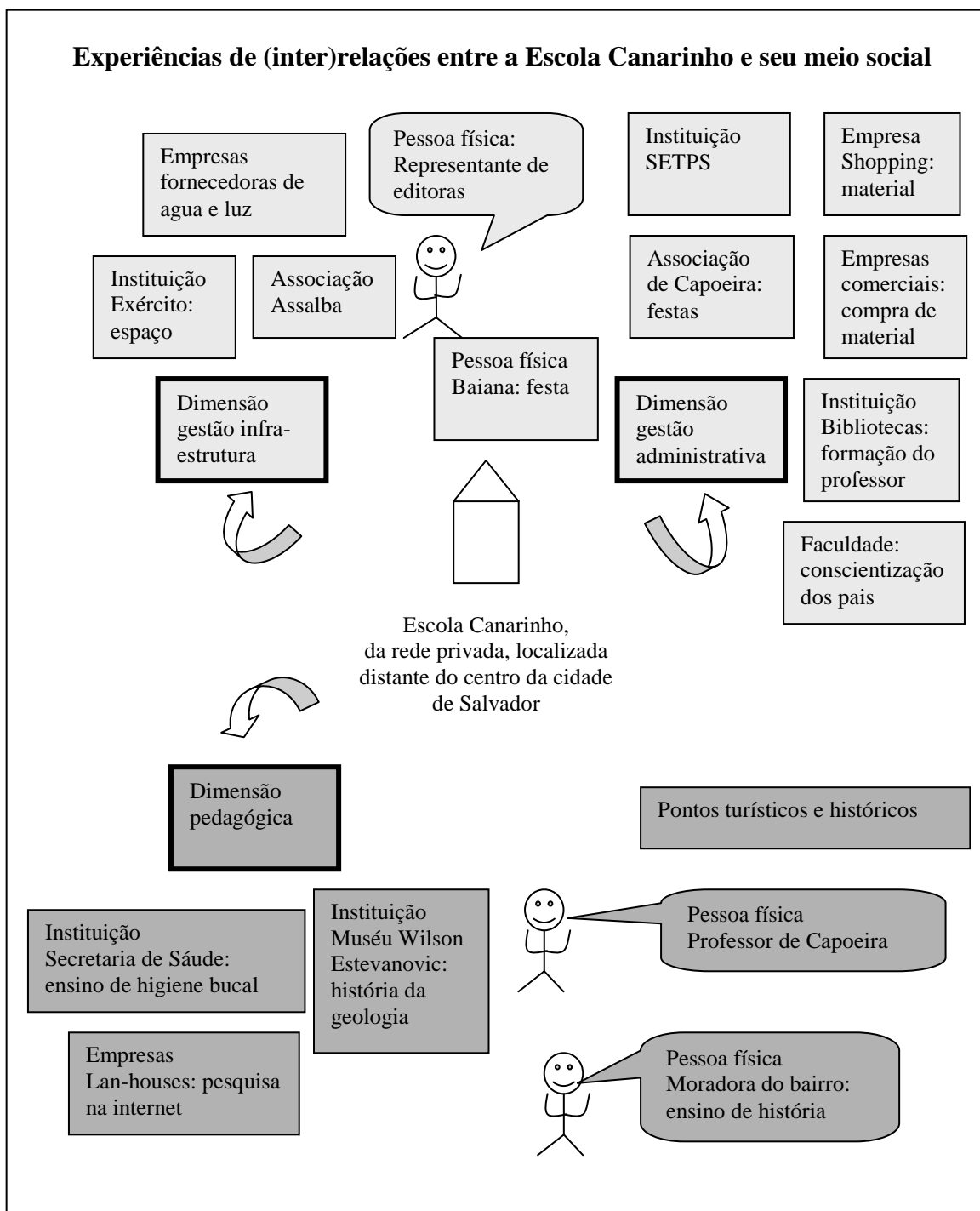


Ilustração 6 – Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Canarinho

- Associação Assalba;
- Associação de Capoeira;
- Baiana de Acarajé;
- Biblioteca Pública;
- Clube Casas do Exército;
- Empresas fornecedoras de água e luz;
- Faculdades;
- Lan-Houses;
- Lojas;
- Moradora do bairro;
- Museu;
- Pontos turísticos e históricos;
- Professor de Capoeira;
- Representante de editoras;
- Secretaria de Saúde;
- Shopping;
- Transporte particular e Setps;

Em seguida, as relações são apresentadas em forma de diagrama e, mais tarde, as suas características estão apresentadas nas Tabelas, a seguir.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 35 – A Escola Canarinho e seus interlocutores

As interações entre Escola Canarinho e seus interlocutores do meio social

Associação Assalba

A Escola Canarinho não tem um espaço físico adequado para ser utilizado como quadra de esporte. Nos anos 2003 e 2004, a escola mantinha um contrato com a Associação Legislativa do Estado da Bahia (ASSALBA), localizada próxima à escola, onde os alunos praticavam atividades de esporte. A escola buscou esse espaço que foi disponibilizado pela Associação para escolas. Não houve modificações na relação nesses dois anos, mas a direção seguinte da Associação não continuou com a política de parcerias com escolas. A escola estava satisfeita com a maneira como ambos planejaram as atividades que ocorrem no espaço da Associação. A oferta de esporte foi reconhecida por duas professoras com importância no desenvolvimento “intrapessoal, interpessoal, de valor, regras”.

Associação de Capoeira e Baiana

A escola também tinha contato com uma Associação de Capoeira, que participou nos anos 2005 e 2006 da realização de festas folclóricas. Foi a escola que chamou o interlocutor, mas foi ele que planejou a apresentação. No ano 2007 não se repetiu esse contato, porque a coordenação pedagógica optou por uma alternância na festa de folclore. A coordenadora nos esclareceu que mais uma apresentação igual às outras seria muito repetitiva. Ao contrário da Escola Andorinha e a Escola Bem-te-vi a apresentação da Associação não envolveu alunos da Escola Canarinho.

A Baiana, parente de um aluno que estudou na escola, organizou a oferta de alimentação durante as festas, vendendo acarajés ao alunado. Ela colaborou com a escola por três anos (2003-2006). O contato se estabeleceu em acordos orais. No que diz respeito à baiana, mãe de um aluno, uma professora apontou o lado positivo em termos de cooperação entre família e escola.

Biblioteca Pública

Uma professora que frequenta uma biblioteca pública para se formar e atualizar, mencionou essa relação como “fonte de pesquisas nos conteúdos de aula”. No entanto, não houve nenhum envolvimento direto das crianças, ou seja, visita à biblioteca.

Clube Casas do Exército

Até 2001 a escola utilizou o espaço físico do Exército para eventos, o espaço da escola não é suficiente para tais eventos. A escola solicitou, com base em um acordo oral, o espaço do Clube, planejou e realizou lá – pelo menos uma vez por ano – exposições, apresentações e festas escolares. A disponibilização do espaço físico do exército foi, conforme uma professora, aproveitada para realizar formaturas das crianças, mas foi abandonado, segundo essas mesma professora, por causa do aumento de custos.

Empresas fornecedoras de água e luz

Trata-se de uma relação com empresas fornecedoras que a escola regularmente mantém para o funcionamento da infra-estrutura. Perguntamos se esse contato de alguma maneira é aproveitado em sala de aula. As professoras confirmaram ter tratado do assunto *meio ambiente* e consumo de energia, mas não houve nenhum proveito de maneira mais concreta do contato com as empresas – nem em forma de material didático (contas), nem em excursões ou palestras de representantes.

Faculdades

Um representante de uma faculdade ofereceu à escola uma palestra com o objetivo de

conscientizar os pais/responsáveis no espaço da escola. O evento grátis não se repetiu, mas a coordenadora pedagógica não soube nos informar por que. Observamos também, durante nossas visitas, um livro elaborado por professora. Trata-se de literatura infantil, decorado com figuras criadas pela técnica japonesa de Origami. Esse trabalho foi feito por ela durante seus estudos na Faculdade que ela freqüentada.

Lan-Houses

A escola não está equipada com computadores, inclusive na parte administrativa. Os professores nos falavam de *Lan-Houses* localizadas no bairro, que os alunos freqüentem para realizar pesquisas na internet, isso já pelo menos desde 2005. A escola não está satisfeita com essa situação. Os alunos precisam pagar para freqüentar a internet, mas ela também nunca procurou saber se as *Lan-Houses* estariam dispostas para combinar um desconto ou um contrato de uso sistematizado.

Moradora do bairro

Dentro do projeto *A nossa história*, uma professora convidou uma moradora idosa do bairro para contar sobre a história local. A pessoa colaborou com a escola por motivos baseados na responsabilidade social e não cobrou nada. Esse evento, que ocorreu no ano 2006, não foi repetido. Quando perguntamos o porquê da não repetição, a coordenadora nos informou que o conhecimento da pessoa se restringia apenas a esse assunto e a escola não queria repetir o encontro.

Museu

Observamos a visita do Museu Wilson Estavanovic feita na escola. Num primeiro momento eles fizeram uma apresentação para os alunos do Ensino fundamental, depois para as crianças do ensino infantil – duas apresentações diferentes. Quando perguntamos como a escola soube desse interlocutor, fomos informados de que ele mesmo se apresentou à escola. Com a cobrança de uma taxa de dois Reais de cada criança ele trouxe material geo-histórico e montou para as crianças um pequeno museu. O planejamento foi responsabilidade do interlocutor. A equipe do museu, três pessoas, falou na entrevista, que organizava viagens a várias cidades, apresentando às escolas. Originalmente, eles vêm de Minas Gerais. Quando tentamos contatá-los, mais tarde, pelo telefone, ninguém atendeu ao telefone, e e-mail, enviado ao endereço eletrônico, que eles nos forneceram, voltou.

Organização não-governamental Terapia do Riso¹¹⁶

Participamos no Dia da Criança, dia quando os palhaços da Organização não-governamental *Terapia de Riso* apresentaram alguns jogos infantis e brincadeiras. A taxa de um Real de cada aluno, nesse caso, é uma doação para a organização que também realiza esse tipo de trabalho em hospitais. O trabalho voluntário não foi explicado às crianças, nem pelas professoras, nem pelos próprios voluntários. No aviso aos pais/responsáveis, inclusive nos cartões que as crianças também podiam comprar para contribuir na doação, os objetivos da Organização foram, no entanto, explicitamente publicados.

Pontos turísticos e históricos

A coordenadora nos informou que as excursões a pontos turísticos ou históricos na comunidade da escola para contextualizar o ensino de cultura, que antes eram organizadas pela escola, não ocorrem mais. Ela, porém, não soube nos informar quando parou e por que.

Professor de Capoeira

A escola contratou um professor de Capoeira da Associação, acima mencionada, mas

o serviço não foi satisfatório, contou a coordenadora. O professor não tinha competência pedagógica adequada para lidar com crianças, por isso, a escola finalizou o contrato. Perguntamos se alguém da escola tinha esclarecido isso na coordenação geral da Associação da Capoeira e sabemos que não houve esclarecimento feito por parte da escola. A escola comunicou apenas ao referido professor. Duas professoras confirmaram que tiveram um proveito no ensino em sala de aula proveniente do curso nessa área, principalmente “no comportamento e na expressão corporal”.

Representante de editoras

No início do ano letivo, um representante vem à escola para apresentar as novidades no mercado de livro didático. Essas apresentações já se repetem pela terceira vez. Às vezes, ele deixa material com as professoras, mas, como uma professora nos disse, normalmente ele só tem material se elas mesmas compram um ou outro livro. A coordenadora pedagógica lamentou de não ter acesso à internet para acompanhar as ofertas.

Secretária de Saúde

Os alunos, novamente por uma taxa de um Real para cada um, assistiram a uma palestra de representantes do Posto de Saúde do bairro sobre saúde bucal. Cada criança ganhou um pequeno kit para a higiene bucal. É a Secretaria de Saúde quem oferece essa visita e planeja o conteúdo da apresentação. Isso se repetiu nos anos 2004 até 2006, sem grandes modificações, como nos informou a coordenadora.

Shopping Center e lojas

Em shopping Centers e lojas na comunidade, a escola faz compras de material de trabalho, tais como: papel, tinta, cola etc. Uma professora nos contou que ela aproveita folhetos de propaganda encontrados em shopping para trabalhar em sala de aula. Não há regularidade nesses contatos, mas eles já ocorrem desde a fundação da escola. Com as lojas ou shopping não têm acordos de desconto ou outras promoções.

Tabela 24 Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação I

Natureza	Interlocutor	Tipo Atuação	Interesses envolvidos?	
			Interesse da escola, na perspectiva da escola	Interesse do interlocutor, na perspectiva da escola
Associação	Associação Assalba	Visitação	Espaço maior para realizar atividades físicas	Benefício financeiro e publicidade
Associação	Associação de Capoeira	Apresentação	Realização de festas	Publicidade
Pessoa física	Baiana	Apresentação	Realização de festas	Benefício financeiro
Instituição cultural	Biblioteca Pública	Visitação	Formação continuada do professor	*
Instituição pública	Clube de Casas do Exército	Visitação	Espaço maior para exposições e eventos	Responsabilidade social
Empresa	Empresas Fornecedoras de água e luz	Manutenção da infra-estrutura	Manutenção da infra-estrutura	Benefício financeiro
Instituição de ensino	Faculdades	Apresentação	Conscientização dos pais	Responsabilidade social
Empresa	<i>Lan-Houses</i>	Visitação	Pesquisa na internet	Benefício financeiro
Empresa	Lojas	Visitação	Compras para construção de material didático	Benefício financeiro
Pessoa física	Moradora do bairro	Apresentação	Contextualização do ensino de História do bairro	Responsabilidade social
Instituição cultural	Museu	Apresentação	Ensino de História e Geografia	Benefício financeiro
Evento	Pontos turísticos e históricos	Visitação	Contextualização do ensino de cultura	
Pessoa física	Professor de Capoeira	Aula de Capoeira	Ensino de cultura	Benefício financeiro e publicidade
Pessoa física	Representante de editoras	Apresentação	Formação do professor sobre material didático	Benefício financeiro e publicidade
Instituição pública	Secretaria de Saúde	Apresentação de saúde bucal	Ensino de saúde	Benefício financeiro
Empresa	Shopping Center	Visitação	Compras de material para ensino	Benefício financeiro e publicidade
Empresas + Instituição pública	Transporte particular SETPS	Transporte Público, SETPS	Proteção dos alunos no caminho para casa	Responsabilidade social

* sem informação

Tabela 25 Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação II

	Modificação de capacidade da escola? Modificação de capacidade do interlocutor?				
	Ocorreu na dimensão	Ocorreu no espaço	Foi iniciada por	Foi planejada por	Foi aproveitada pelo professor
Associação Assalba	Ensino	Na comunidade	Escola	Ambos	Não
Associação de Capoeira	Gestão	Na escola	Escola	Interlocutor	Sim
Baiana	Gestão	Na escola	Escola	Interlocutor	Não
Biblioteca Pública	Gestão	Na comunidade	Escola	Escola	Não
Clube de Cassas do Exército	Gestão	Na comunidade	Escola	Escola	Não
Empresas fornecedoras de água e luz	Gestão	Na escola		Interlocutor	Sim
Faculdades	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Não
<i>Lan-Houses</i>	Ensino	Na comunidade			Sim
Lojas	Gestão	Na comunidade	Escola	Escola	Sim
Moradora do bairro	Ensino	Na escola	Escola	Interlocutor	Sim
Museu	Ensino	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Não
Pontos turísticos e históricos	Ensino	Na comunidade	Escola	Escola	Sim
Professor de Capoeira	Ensino	Na escola	Escola	Interlocutor	Sim
Representante de editoras	Gestão	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Ensino	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Shopping Center	Gestão	Na comunidade	Escola	Escola	Sim
Transporte particular SETPS	Gestão	Na escola		Interlocutor	Sim

Tabela 26 Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação III

Relação com interlocutor	Repetitiva	Intensiva (frequente)	Durável			Estável	Dinâmica	Mútua	Participação na gestão escolar	Registro
				Início	Até					
Associação Assalba	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2003	2004	Contrato escrito	Não	Não	Sim	
Associação de Capoeira	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2005	2006	Acordo oral	Não	Não	Não	
Baiana	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2003	2006	Acordo oral	Não	Não	Não	
Biblioteca Pública	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	*	*	Nenhum dos dois	Não	Não	Não	
Clube de Casas do Exército	Sim	1 vez por ano ou menos	*	*	2001	Acordo oral	Não	Não	Não	
Empresas fornecedoras de água e luz	Sim	Mais de 1 vez por ano	Mais de 3 anos	1984	2007	Contrato escrito	Não	Não	Sim	
Faculdades	Não	Sem repetição	*	*	*	Acordo oral	Não	Não	Não	
<i>Lan-Houses</i>	Sim	Mais de 1 vez por anos	Menor ou igual a 3 anos	2005	2007	Nenhum dos dois	Não	Não	Não	
Lojas	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1984	2007	Nenhum dos dois	Não	Não	Não	
Moradora do bairro	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Acordo oral	Não	Não	Não	
Museu	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2007	2007	Acordo oral	Não	Não	Não	
Pontos turísticos e históricos	Não	1 vez por ano ou menos	*	*	*	Nenhum dos dois	Sim	Não	Não	
Professor de Capoeira	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2005	2005	Contrato escrito	Sim	Não	Sim	
Representante de editoras	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2001	2007	Nenhum dos dois	Não	Não	Sim	
Secretaria de Saúde	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2004	2006	Acordo oral	Não	Não	Não	
Shopping Center	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1984	2007	Nenhum dos dois	Sim	Não	Não	
Transporte particular SETPS	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	1984	2007	Contrato escrito	Não	Não	Sim	

* sem informação

Tabela 27 Interlocutores da Escola Canarinho e características da interação IV

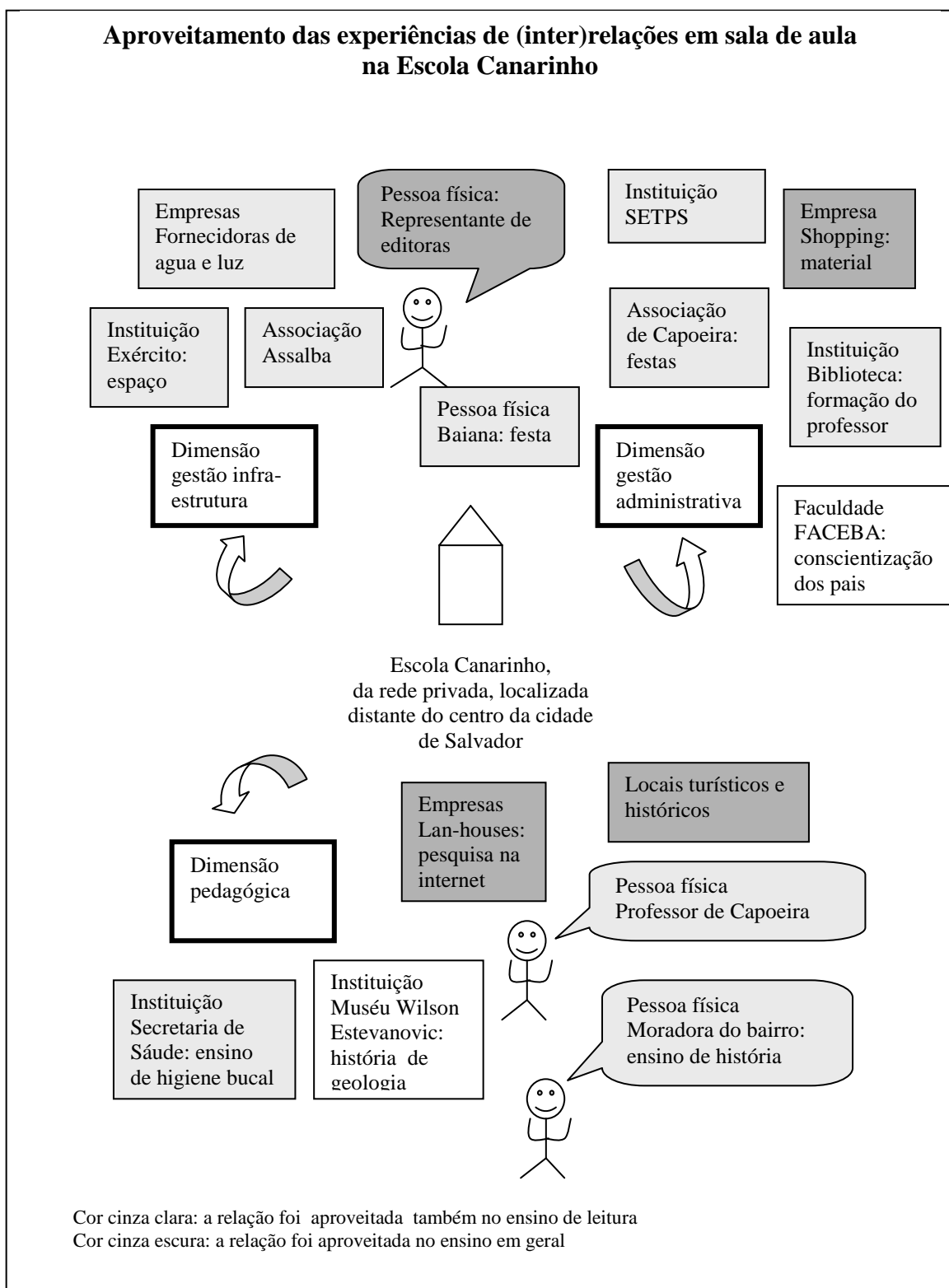
	Satisfatória	Houve/há obstáculos	Quais obstáculos
Associação Assalba	*	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Não há descontos, não há informação sobre cursos de artesanato
Associação de Capoeira	Não	Não	
Baiana	*	Não	
Biblioteca Pública	Sim	Não	
Clube de Casas do Exército	Não	Não	
Empresas fornecedoras de água e luz	Não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Muita burocracia
Faculdades	*	Não	
<i>Lan-Houses</i>	Não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Alunos precisam pagar as Lan-Houses
Lojas	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	
Moradora do bairro	Não	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	O conhecimento da moradora é restrito
Museu	Sim	Não	Alunos precisam pagar uma taxa
Pontos turísticos e históricos	Sim	Não	
Professor de Capoeira	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de acesso a internet
Representante de editoras	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	A nova direção da Assalba não trabalha mais com escolas
Secretaria de Saúde	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Alunos precisam pagar uma taxa
Shopping Center	Sim	Não	
Transporte particular SETPS	Sim	Não	

* sem informação

6.3.1 O aproveitamento das relações entre a Escola Canarinho e seus interlocutores para o ensino de leitura

As professoras nos informaram que aproveitaram e aprofundaram os assuntos e eventos que envolviam os seguintes interlocutores: uma professora confirmou que ela utilizava material e preços do shopping para trabalhar com rótulos. Duas professoras usavam material comprado nas lojas para construção de material didático. Todas as professoras solicitaram de seus alunos, de vez em quando, pesquisas na internet. A internet é vista como fonte de informações, mas também para “reorganizar as idéias”. Outra professora confirmou a grande utilidade da palestra sobre a história do bairro em termos de construir textos sobre a história local. Foi também apontada à necessidade de mostrar às crianças a sua cidade, especialmente o bairro onde moram, para conhecer melhor a história do município. Uma professora confirmou a presença do posto de saúde para o ensino de saúde e outra professora informou que usa esses momentos para estimular pesquisas sobre o assunto. O representante das editoras, como nos diz uma professora, traz “alguns materiais de utilidades na sala de aula”.

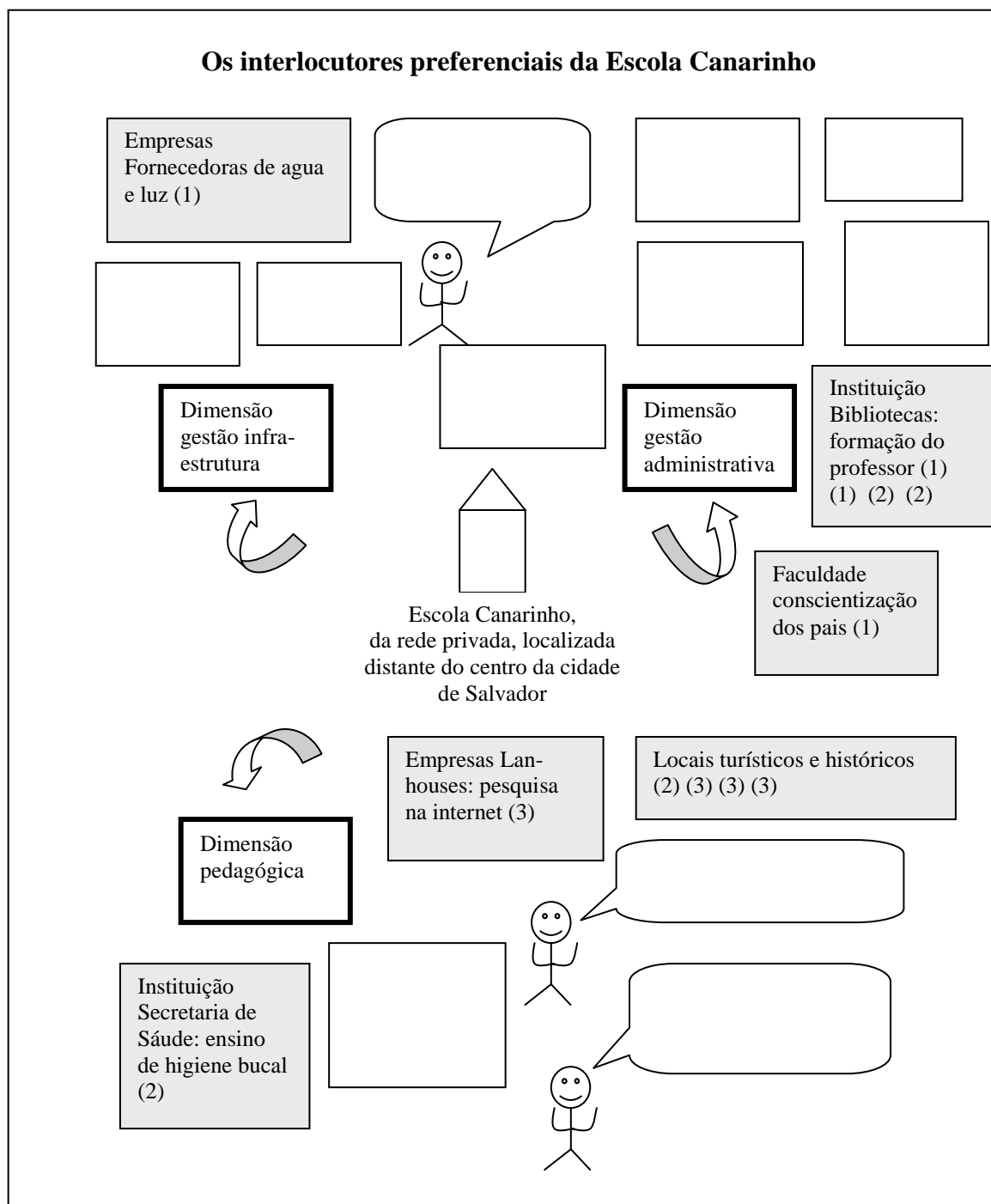
O Diagrama a seguir esclarece quais relações foram aproveitadas em sala de aula e quais especificamente para o ensino de leitura e escrita.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 36 – Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula na Escola Canarinho

A importância das relações, na perspectiva das professoras e da coordenadora pedagógica, é registrada no Diagrama que segue. Os números representam as colocações em uma lista das primeiras três relações mais importantes.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 37 – Os interlocutores preferenciais da Escola Canarinho

6.3.2 A Escola Canarinho e sua memória

Observamos durante nossas visitas alguns avisos e anotações que se referem a contatos com pessoas não ligadas ao ambiente escolar. Na parede da coordenadora, por exemplo, encontra-se o folheto do representante das editoras com número de telefone, como também o número de um transporte escolar particular. Vimos trabalhos elaborados com o material de shopping e lojas, por exemplo, uma câmera de filmagem feita de papel e uma televisão para as reportagens escolares. As anotações dos alunos da pesquisa (*Lan-Houses*), no entanto, ficam com as professoras.

Encontram-se na escola, como nos informou a coordenadora pedagógica, os contratos de serviço, as contas do consumo de luz e de água, o contrato com o representante das editoras, como também a comprovação da matrícula para SETPS. De todas as outras relações, não existe um registro em forma de material escrito. Também não estava acessível um documento de tipo Projeto Pedagógico. Perguntamos se existem fotos de festas ou eventos coletivos, a coordenadora disse que sim, mas que elas não se encontravam na escola, mas na casa da diretora.

6.3.3 A Escola Canarinho, suas experiências negativas e seus sonhos

Foram colocadas na entrevista coletiva as relações que a equipe gostaria de realizar, no entanto, não conseguiu estabelecer. A coordenadora pedagógica esclareceu os principais motivos porque essas relações não existem.

Uma questão de falta de recursos impede a realização de excursões, a contratação de professora de recreação¹¹⁷, como também a instalação de internet na escola. As mensalidades pagas pelos pais/responsáveis são muito baixas.

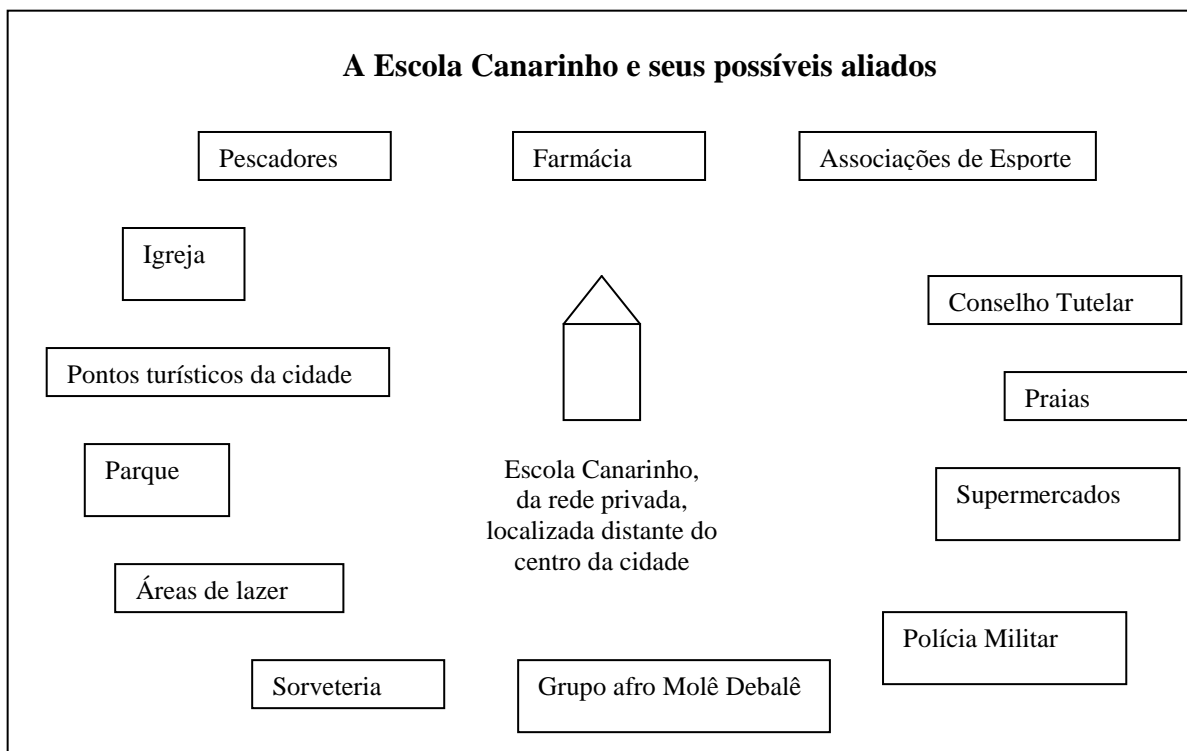
O teatro com professores como participantes está em falta porque, conforme a opinião da coordenadora, simplesmente falta a vontade desses. O mesmo vale para a vontade de realizar cursos nos fins de semana. As professoras não mostram interesse, disse a coordenadora pedagógica. No que diz respeito a exposições de livros, a coordenadora informou que os representantes de livros estão mais interessados na venda de livros do que no estímulo da leitura. “O interesse é financeiro, não pedagógico”. Em face da colocação das professoras de querer criar um espaço de leitura para que o aluno goste de ler, ela se mostrou surpresa e nos explicou que já há uma sala de leitura na escola que poderia ser usada para isso. Vimos o espaço da sala de leitura, que não está adequadamente preparado para um ambiente favorável. No entanto, suas condições físicas permitem que se torne em tal.

A experiência com atividades extracurriculares ou ensino complementar não foi muito positivo na escola. O professor de Capoeira não atendeu à exigência da escola. A coordenadora disse que não tinha capacidade pedagógica para lidar com crianças, ou seja, apresentar sua aula adequadamente às crianças. O espaço da Associação dos servidores da Assembléia Legislativa do Estado da Bahia (ASSALBA) não é mais disponibilizado para escolas desde que mudou a diretoria. Também um antigo parceiro, o mestre de Capoeira Biriba, não oferece mais a cooperação. A pessoa de contato do Grupo Nativo faleceu e o contato com o Malê Debalê não levou a nada concreto. A coordenadora falou das dificuldades de marcar datas ou encontrar disponibilidade de palestrantes e instituições para apresentações em geral. No que diz respeito ao projeto com pais/responsáveis, ela confessa que falta a vontade das famílias de se envolver mais nos assuntos da escola.

6.3.4 A Escola Canarinho e seus possíveis aliados

Ao ser perguntado sobre o que se percebeu existente no espaço circunvizinho à escola, a equipe escolar mencionou igrejas, pescadores, Conselho Tutelar, pontos turísticos da cidade, Grupo afro Malê Debalê, Mestre Biriba, Igreja católica, áreas de lazer, praias, supermercados, onde os alunos compram lanches, farmácia, sorveteria, casa da música, parque e módulos da Polícia Militar.

Atualmente, nenhuma dessas entidades do meio social está sendo aproveitada para realizar o ensino na Escola Canarinho.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 38 – A Escola Canarinho e seus possíveis aliados

6.4 A ESCOLA DO-RE-MI

Em duas entrevistas coletivas – uma com a equipe da manhã e outra com a equipe da tarde – a comunidade escolar se lembrou dos interlocutores listados a seguir. As observações individuais foram arranjadas em um mapa.

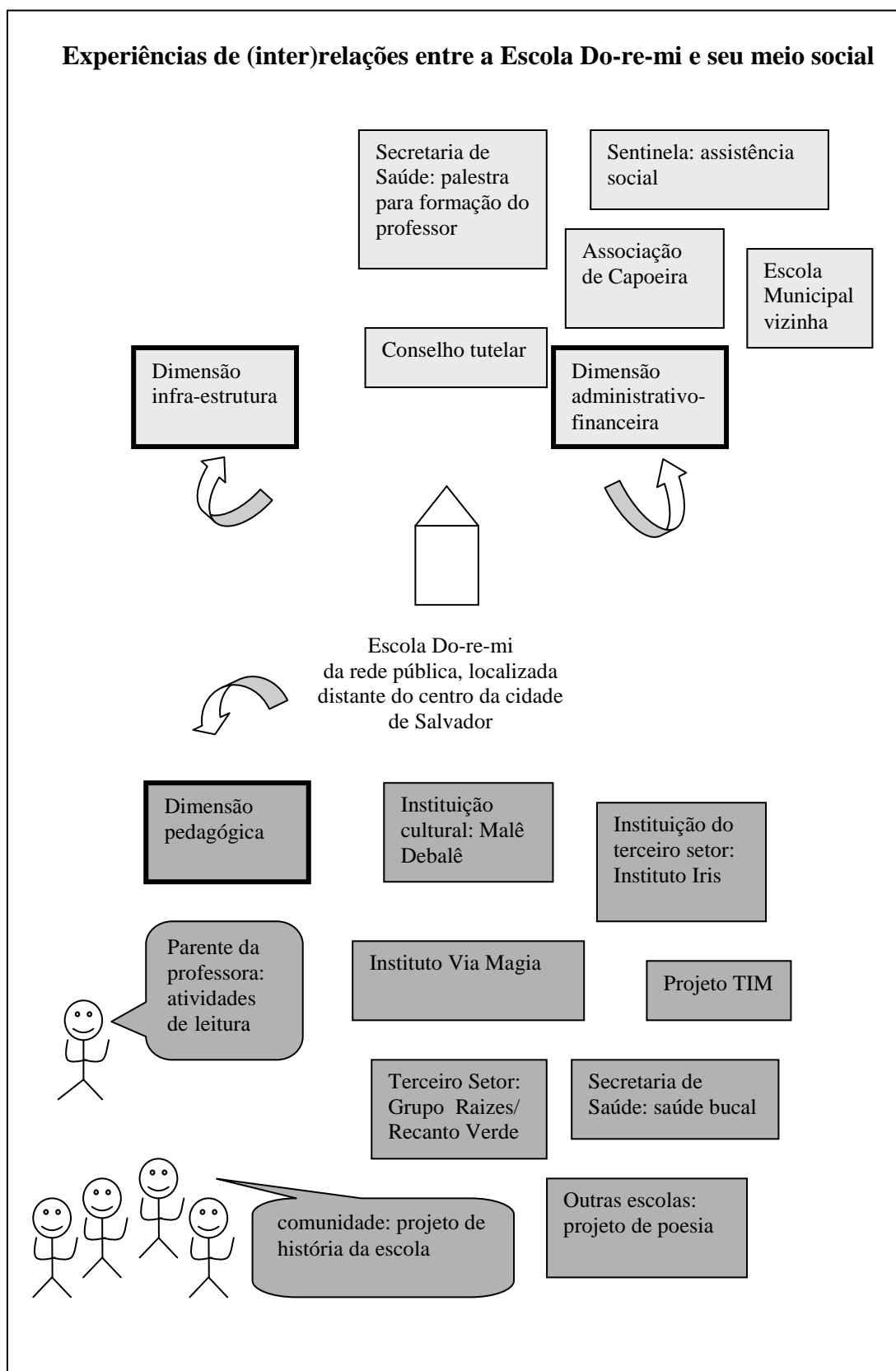


Ilustração 7 – Mapa com resultados da entrevista coletiva da Escola Do-re-mi

Os interlocutores,

- Associação de Capoeira;
- Comunidade;
- Conselho Tutelar;
- Escola Municipal vizinha;
- Grupo Afro Malê Debalê
- Grupo Raízes Recanto Verde;
- Instituto Íris;
- Instituto Via Magia;
- Outras escolas;
- Projeto TIM.
- Secretaria de Saúde (2x);
- Sentinela
- Voluntária;

são também apresentados no Diagrama, a seguir, e nas Tabelas com as informações detalhadas:



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 39 – A Escola Do-re-mi e seus interlocutores

As interações entre a Escola Do-re-mi e seus interlocutores do meio social

Associação de Capoeira

A Associação de Capoeira Camujerê foi convidada pela escola a realizar apresentações durante as festas escolares. A escola soube da Associação através de um aluno cujo pai faz parte desse Grupo de Capoeira. Não há uma regularidade nesses convites de vir a escola e apresentar a Capoeira e a cultura afro-brasileira, como também não há um maior envolvimento em atividades curriculares.

Comunidade

A Secretaria Municipal de Educação promoveu, no ano 2003, o projeto *Escola, cadê sua história?* Dentro desse projeto, a escola foi estimulada a buscar contatos com a sua comunidade. O objetivo explicitamente anunciado foi: fortalecer a autonomia da escola para desenvolver um próprio projeto pedagógico e um próprio Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) através da conscientização da escola da sua própria trajetória, ou seja, conhecendo, em cooperação com a comunidade local, o mundo circunvizinho à escola e a história da vida local guardada na memória das pessoas. Para sintonizar a escola com as vocações da população, a secretaria estimula a escola a buscar o conhecimento da própria comunidade escolar, isto é, as pesquisas anteriormente feitas pelos professores, a memória dos funcionários mais antigos, é também o conhecimento das pessoas que moram ou trabalham ao redor da escola, principalmente dos pais. Sobretudo, o projeto deve, assim é a recomendação da Secretaria, partir do conhecimento prévio dos alunos, o que implica também um levantamento entre o alunado. Descrevemos mais detalhadamente esse projeto porque, em face dessa intenção de estimular a autonomia da escola, nos estranhou o detalhamento de estímulos e conselhos práticos como o projeto pode/deve ser realizado. No manual do projeto está explicitamente formulada a expectativa de que a escola abria as “portas da escola para que a comunidade realmente possa compartilhar suas experiências” (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola cadê sua história*, p. 3) e para que a escola se torne um “local privilegiado para o intercâmbio das experiências coletivas” (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 3). Há perguntas pré-formuladas pela Secretaria Municipal de Educação:

A escola sempre teve este nome? Ou foi inaugurada com outro nome? Se foi, por que ocorreu a mudança?

Qual a primeira direção desta escola, da época de sua fundação?

Quem nomeou a escola? Por que esse nome?

A escola desde o princípio da sua fundação, sempre funcionou com os três turnos?

Quais são os funcionários mais antigos da escola? Ainda permanece algum da época da sua fundação?

[...]

Em que ano ocorreu a municipalização?

Quando foi fundada havia quantas salas? (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p.4)

Em seguida, está escrito:

A escola é um espaço democrático no qual alunos, professores, diretores, coordenadores e comunidade local podem através de um trabalho integrado, promover ações que levam os atores educativos a conhecer melhor o local onde moram, estudam e trabalham (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 4).

O projeto esclarece até de que forma as pessoas da circunvizinhança podem se tornar parceiros da pesquisa. Aqui alguns exemplos do folheto distribuído para as escolas:

Baiana do Acarajé – contar como surgiu a baiana, se no tabuleiro sempre teve caruru e salada de tomate, os ingredientes utilizados no acarajé, no abará e no vatapá, etc.

Pessoas antigas no bairro – saber se conhece a origem do nome da escola, do nome do bairro, a história do bairro, primeiros moradores, escolas, comerciantes, quando foi construída a escola, se houve influência da comunidade na construção da escola, qual a importância da escola para a comunidade

Feirante – pode esclarecer de onde vêm as verduras, legumes e frutas vendidas na feira. A feira do seu bairro sempre aconteceu no lugar onde hoje está instalada? O que mudou na feira? Como reconhecer se uma fruta, uma verdura, um legume está bom para o consumo? No bairro existia ou existe alguma horta, plantação, criação de animais?

Médicos / Enfermeiras / Agentes de Saúde – Podem ensinar sobre a prevenção das doenças e acidentes. Quais os tipos de doenças que assustam hoje a população e antigamente, quais as mais temidas? A cidade ou o seu bairro já sofreu alguma epidemia? Quando aconteceu e quais as medidas adotadas? Quais as crenças populares nessa área? (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 5-6)

Os informantes podem ser visitados e/ou podem ser convidados para proferir palestras e apresentações na escola. O manual do projeto alerta para outras fontes de informação como as bibliotecas e arquivos da cidade, organizações não-governamentais. O projeto explicitamente manifesta que

é importante organizar um acontecimento coletivo em que essas experiências construídas sejam mostradas e compartilhadas com todas as partes envolvidas. Não basta que a comunidade opine, ela também deve acompanhar o processo e ver o resultado. Esta é uma história que não tem fim. A cada dia, vamos descobrir mais um pouquinho sobre a nossa história. (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 6)

Analisamos o projeto elaborado pela Escola Do-re-mi para descobrir os contatos que ela realizou com a comunidade durante os três meses que o projeto durou. Entrevistamos a atual diretora que foi na época vice-diretora e coordenadora desse projeto. Ela nos contou com orgulho do trabalho feito pela equipe escolar. Ela mesma realizou a entrevista com o fundador da escola. Foram escritas faixas de papel com perguntas com as quais as crianças buscaram respostas na comunidade, principalmente as pessoas que trabalham na feira, como mostram as fotos, e aqueles que mantêm negócios perto da escola, como a padaria. O projeto, conforme a diretora, foi um sucesso. No entanto, admitiu, “precisamos resgatar ainda os documentos que nós escrevemos e mandamos à Secretaria de Educação”, ela se lembrou, quando me mostrou o material da pasta, que continha fotos, papéis escritos à mão e os documentos da prefeitura, mas nenhuma descrição do projeto ou seus resultados.

Depois que o apoio da Secretaria de Educação terminou, acabou também a pesquisa e o projeto na Escola Do-re-mi. A esperança de que “a partir dessa troca de informações e experiências poderão surgir muitos frutos” (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 6) e que isso seria “o início de uma caminhada em sintonia com as vocações do nosso povo” (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 6), não se realizou. A Escola Do-re-mi não seguiu o conselho de “criar um núcleo permanente para investigar a memória local” (Documento eletrônico: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 6). As dicas de interdisciplinaridade, como mostra a citação a seguir, não produziram mudanças na tal chamada *gramática da escola*.

A conversa com a baiana do acarajé não merece uma aula de português (como se escreve azeite, quiabo), história (influência africana na nossa cultura), geografia

(onde é plantado o dendê), ciências (como é produzido o azeite de dendê), etc.?
 A conversa com o feirante não merece uma aula de português (como escreve chuchu), ciências (normas de higiene), como conservar e limpar os alimentos, raízes, legumes e frutas), matemática (contas de somar, dividir, multiplicar, diminuir) etc.?
 A conversa com os profissionais da área da saúde e a higiene), história (em Salvador foi fundada a primeira Faculdade de Medicina do Brasil), etc.?
 (Documento eletrônico da Escola Do-re-mi: Projeto *Escola, cadê sua história*, p. 6)

Conselho Tutelar

A vice-diretora não se lembrou da data da última palestra apresentada aos pais pelo Conselho Tutelar que foi solicitada pela escola sobre um assunto que foi também solicitado pela escola. A realização da palestra esteve sob a responsabilidade do Conselho Tutelar. Não há uma regularidade de contatos com o Conselho. A escola chama o Conselho Tutelar com a expectativa de que as palestras contribuam na conscientização do papel da educação familiar. Ela está satisfeita com esses encontros, reclama, porém, há a dificuldade de agendar dias, porque o interlocutor tem uma agenda cheia.

Escola Municipal Vizinha

O contato com a escola municipal que está localizada ao lado da Escola Do-re-mi, foi mencionado pela coordenadora pedagógica e pela diretora. As professoras, no entanto, não confirmaram um contato ou uma colaboração. A ajuda mútua, como a diretora comentou, então, acontece no nível administrativo, compartilhando transporte para reuniões externas, empréstimo de recursos. Observamos, por exemplo, como a diretora da outra escola utilizou o computador da Escola Do-re-mi.

Grupo Afro Malê Debalê

O grupo afro Malê Debalê colaborou três ou quatro vezes com a escola. O contato começou no ano 2003, quando a escola convidou o grupo para participar em festas escolares. O grupo organiza apresentações folclóricas e musicais e também já realizou uma palestra sobre a cultura afro-brasileira.

Grupo Raízes Recanto Verde

O Grupo Raízes é uma organização não-governamental que atua na área do meio ambiente e se ambientou na preservação da área verde do bairro. O grupo convidou a escola a participar de eventos em seu espaço. A escola participou uma vez, mas a diretora não se lembrou mais em que ano. A participação atendeu ao interesse da escola porque abriu uma visão da realidade fora da escola. Conforme a diretora, a escola gostaria até de participar mais, mas considera complicada a organização de transporte.

Instituto Casa Via Magia

A vice-diretora da Escola Do-re-mi falou do projeto organizado pelo Instituto Via Magia, isto é, um Instituto Cultural que também mantém uma escola de educação básica das primeiras quatro séries. Ela datou o projeto no ano 2004, a coordenadora do projeto, porém, falou no ano 2006, inclusive nos deu um livro com os resultados do projeto também datado no ano 2006. Constatamos essa diferença apenas para apontar ao fato de que a escola não tem um registro acessível do projeto em termos de dados administrativos. O objetivo do projeto foi a formação do professor no nível da gestão, atingindo diretamente sua prática em sala de aula.

Nos projetos, que o Instituto Casa Via Magia já vem realizando, normalmente, se

visita o local da outra escola, informou a diretora do Instituto Rose Reyes. Dessa vez, a escola criou em seu estabelecimento um espaço, chamado a casa da comunidade, onde atuam representantes da comunidade localizada nas cercanias da Casa Via Magia, como, por exemplo, o teatro do bairro. No contexto desse trabalho da comunidade, associado ao projeto *Ponto de Cultura* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ela realizou o projeto *Salvador: A cidade e o tempo* em que também a Escola Do-re-mi participou.

A diretora da casa Via Magia nos esclareceu, na entrevista, os objetivos, a realização e as ricas experiências desse projeto. Elaborado pela escola em cooperação com a Secretaria de Educação, e apresentado em reunião dos diretores da rede municipal, a prefeitura selecionou 36 escolas, que foram perguntadas se gostariam de participar no projeto. De cada escola selecionada, participaram mais de um professor, vindo no espaço do Instituto Casa Via Magia e em outros locais da pesquisa de campo. A administração do projeto ficou sob total responsabilidade da Via Magia, não houve suporte da Prefeitura. Tampouco houve retorno sobre a distribuição do material final do projeto. A Via Magia, com algumas exceções relacionadas à resolução de assuntos técnicos (buscar e levar material), não foi para as escolas, sendo que algumas delas estão localizadas em áreas afastadas.

O Instituto Casa Via Magia trabalhou um semestre inteiro com os professores da rede pública, realizando oficinas (dois dias inteiros) e encontros de três em três semanas para o acompanhamento. O projeto, composto por três etapas, seguiu um método que a escola do Instituto Casa Via Magia trabalha também com seus próprios professores, isto é, momentos em que o/a próprio/a professor/a é colocado na função de aluno de modo que ele/a próprio/a deve retribuir como aluno e dele/a é solicitado aquilo que se pede de um/uma aluno/a. O professor sente na própria pele a responsabilidade de aprender e também os desafios e as facilidades do método oferecido. O professor deve ganhar uma noção daquilo que é solicitado ao aluno, noção do que ele está fazendo ao aluno. Assim, o professor constrói o conhecimento trabalhando com imagens, com leitura de imagem, com produção de artes plásticas, inclusive fazendo teatro e música e, ao mesmo tempo, ele prepara material para o ensino em sala de aula, explicou Rose Reyes.

Os professores estudaram muitos materiais, eles foram para locais históricos de Salvador, ou seja, leram a sua realidade. O projeto revelou que alguns dos professores nunca tinham ido, por exemplo, ao Pelourinho, ao Centro histórico da Cidade. Nesse sentido, o projeto não apenas deu uma oportunidade de re-ler a realidade, mas de ler pela primeira vez.

Depois de todos os professores estudarem todas as temáticas trabalhadas¹¹⁸, cada professor escolheu uma temática para trabalhar com seus alunos, optando por um meio, por exemplo, música, textos históricos, poesia, quadrinhos. O ato de escolher é fundamental para alunos, mas também para professores, explica Rose Reyes. Cada um podendo realizar a atividade que lhe deixa mais à vontade. Ele/ela garante o entusiasmo, a motivação, a identificação com aquilo que ele/ela vai ensinar. Os professores chegaram à Casa da Via Magia estudando e produzindo essas temáticas, voltaram às escolas transferindo o assunto para a sala de aula e produziram material didático para e com seus próprios alunos. Esse material eles trouxeram para o Instituto Casa Via Magia. Depois dessas etapas, o projeto continuou se dedicando ao trabalho do material produzido e a publicação de um livro. Junto com a Casa Via Magia, foi configurado e produzido com base nos materiais elaborados um CD com músicas, alguns DVD e um livro.

O Instituto Casa Via Magia organizou ônibus, transporte, excursões. Ele cuidou da divulgação do material. No entanto, Rose Reyes confessou que foi difícil, mas o que importa é mostrar que a realização é possível. Alguns professores acham que por falta de materiais e recursos, como, por exemplo, tempo, o trabalho dessa forma não seria possível. No entanto, no projeto o Instituto Casa Via Magia quis chamar a atenção ao momento compartilhado e as possibilidades presentes. O *feedback* dos professores mostrou que eles mesmos foram

surpreendidos pelo desempenho, pela motivação dos próprios alunos. Eles observaram se há um impacto positivo na motivação dos alunos, se o ensino científico não é oferecido “a seco”. Observou-se que a dedicação e a boa vontade de muitos professores estão comprometidas. Em termos de recursos humanos, resumiu Rose Reyes, o ponto de partida não é tão desesperador, diferente é quando se trata dos recursos de infra-estrutura das escolas, disse a diretora. Ela afirmou que houve, durante as oficinas, comentários de professores sobre sua insatisfação com a infra-estrutura da própria escola, considerando-a inadequada para qualquer trabalho desse tipo, oferecido pelo Instituto Casa Via Magia.

Perguntamos à diretora do Instituto se os professores começaram a utilizar o material ou transferir essa prática para a sala de aula também depois de ter finalizado esse o projeto. A diretora reconheceu certos riscos de decepção na seqüência, no sentido de “Agora acabou”, voltando à realidade escolar com infra-estrutura precária. Para diminuir esse risco, o projeto reproduzia o material em forma de livro como fonte de informação e didática que permanece na escola. O que poderia ainda aumentar a eficácia do projeto? Um desejo da diretora é que tenha um acompanhamento a longo prazo, visitando as escolas, vendo o que foi feito depois do projeto, ajudando-as no sentido de como se pode aproveitar ainda mais e fazer melhor. A diretora gostaria de criar uma equipe com seis coordenadores para que cada um acompanhe cinco escolas para continuar o trabalho.

Instituto Íris

O grupo de educadoras do Instituto Íris (Instituto de Responsabilidade e Investimento Social) desenvolve atividades artísticas com as crianças com o objetivo de promover a valorização da diversidade étnico-racial através do incentivo das ações de responsabilidade social empresarial, dirigidas ao combate ao racismo no mercado de trabalho. Ele implementou alguns projetos no Município de Salvador. O projeto Arte & Cidadania está sendo realizado na Escola Do-re-mi, desde abril 2006, em parceria entre o Shopping Iguatemi e a Secretaria Municipal de Educação. A vice-diretora formulou a expectativa de que a participação nesse projeto contribua no desenvolvimento sociocultural do alunado. Na entrevista com a coordenadora das ações do Instituto Íris na Escola Do-re-mi, Claudia Vega, conhecemos a proposta do projeto.

A missão do projeto é a educação para a vida e o exercício da cidadania pela arte, implementando o ensino-aprendizagem em arte numa perspectiva de contextualização e produção. Da lista da Secretaria de Educação, que indicou possíveis escolas para participarem, o Instituto Iris optou pela Escola Do-re-mi porque não houve nenhum outro projeto elaborado nessa escola. As etapas desse projeto previam a mobilização e capacitação dos professores através de palestras e seminários, a estimulação do professor de aplicar o novo conhecimento em sala de aula, fornecendo material para os professores, uma adequação dos conteúdos de arte/educação aos planejamentos pedagógicos, proferir aulas de arte para os alunos. Assim, o Instituto Iris colabora ao mesmo tempo, no âmbito pedagógico e da gestão. As duas fotos mostram o trabalho pedagógico na escola e a organização de uma exposição em um Shopping Center.¹¹⁹



Ilustração 8 – Os alunos da Escola Do-re-mi na oficina de *Arte&Cidadania*



Ilustração 9 – A exposição dos trabalhos estudantis da Escola Do-re-mi

Os educadores dos projetos participam regularmente, isto é de 15 em 15 dias, na Atividade Complementar. Também há uma colaboração no âmbito financeiro, disponibilizando material de construção e de publicação. O Instituto Íris se preocupa também com a infra-estrutura e o equipamento da escola, contribuindo para uma videoteca com fitas de formação para professores e capacitação profissional dos educadores.

Em uma entrevista com a coordenadora do projeto, ela confirmou que a interação com a escola é caracterizada por uma dinâmica. Ambas as partes sugerem modificações e, da maneira possível, foram essas modificações consideradas e realizadas. Há momentos, no entanto, em que a colaboração do Instituto ÍRIS revela alguns obstáculos e ocorrências que

apontam as dificuldades de uma gestão coletiva. Por exemplo, se perdeu a oportunidade de visitar a Biblioteca Monteiro Lobato por causa da falta da comunicação interna da escola. A coordenadora do Instituto Íris, que agenda e organiza esses eventos – inclusive contrata e financia o ônibus – nos informou que todas as saídas organizadas já haviam sido informadas à escola através de um cronograma que foi enviado por e-mail para a diretora e a vice-diretora. Além do e-mail, a escola foi comunicada também via telefone. Inclusive esse cronograma foi impresso e anexado na secretaria. Mesmo assim, no dia marcado, a professora não soube informar corretamente ao motorista o destino da viagem. A coordenadora contou, que “até pouco tempo atrás o IRIS fornecia desde os agendamentos para visitas orientadas, as autorizações para os alunos (imprimávamos e levávamos dias antes) até o acompanhamento (pelos técnicos do projeto) da escola ao local da visita e retorno”. No entanto, “o que terminamos entendendo é que a escola precisava de mais autonomia e começamos a deixar a escola elaborar suas autorizações, entregamos totalmente a responsabilidade à direção, vice-direção e aos professores no encaminhamento, acompanhamento e organização dos alunos.” Observa-se depois dessa transferência de responsabilidade alguns problemas, como: autorizações entregues em cima do prazo e a falta de conhecimento dos professores sobre onde vão e o que vão fazer. O Instituto Íris confirma que todas as informações são passadas para a direção com mais de oito dias de antecedência e ela avisa as diretoras que as informações deveriam ser repassadas ou por escrito para cada professor ou em reunião de coordenação.

Reconhecendo que “tudo é processual e todo processo leva um tempo para ser internalizado vamos ver quanto tempo vai levar para que algumas dessas situações não ocorram mais”, ela comenta. Na percepção do parceiro, representada aqui pela coordenadora que pessoalmente atua na escola junto com um equipe de três voluntários e cinco estagiárias, o projeto seria ainda mais eficaz se (a) tiver mais verbas disponíveis, (b) tiver menos burocracia por parte da rede pública, (c) se existisse uma rede entre escola e outras instituições e (d) a Secretaria Municipal da Educação estiver mais presente. Também a vice-diretora constatou que a Secretaria Municipal da Educação poderia estar mais presente, oferecer uma parceria mais forte, principalmente no que diz respeito à oferta de transporte.

Quando perguntamos às professoras porque elas não utilizam de vez em quando o pátio para atividades pedagógicas como a equipe do Instituto Iris, elas responderam que o instituto IRIS trabalharia justamente com duas ou três voluntárias observando uma turma, mas elas não têm esse apoio.

Outras escolas

No ano 2006, foi realizada um projeto de poesia, iniciado pela Secretaria de Educação. Em parte, aconteceu o projeto no espaço da Escola Do-re-mi, onde foram elaboradas as poesias por todas as turmas e expostas uma para outra, mas também houve uma exposição geral que ocorreu fora do espaço da Escola Do-re-mi, momento em que foi realizado, com outras escolas do mesmo bairro, um tipo de concurso. O projeto foi encerrado. “Sem a Secretaria Municipal de Educação”, comentou a vice-diretora, “um projeto desse não seria possível”.

Projeto TIM

A empresa TIM iniciou um projeto para crianças carentes, no qual ela abre espaço para a música clássica. A diretora tomou conhecimento do projeto social da Empresa TIM através de uma apresentação organizada em outra escola. Ela convidou o projeto para uma apresentação na Escola Do-re-mi, que realizou um concerto dentro do espaço escolar no ano 2006. A diretora esperava desse evento um estímulo para os alunos no interesse pela música e para aprender a tocar um instrumento. Ela, porém, não soube informar se de fato, os

alunos da escola acabaram por participar do projeto.¹²⁰

Secretaria de Saúde (2)

Desde quatro anos, uma equipe implantada pela Secretaria de Saúde realiza uma vez por ano palestras sobre a saúde bucal e ensina os hábitos básicos de como cuidá-la dentro do espaço físico da escola. A diretora constatou que a infra-estrutura precária da escola atrapalha um pouco, porque não tem nem uma pia adequada para mostrar ou praticar com os alunos o comportamento básico. A Secretaria de Saúde também organizou uma palestra sobre doenças transmissíveis.

Sentinela

O programa *Sentinela*, política pública do Governo Federal destinada ao atendimento de crianças e adolescentes abusadas e/ou exploradas sexualmente, atendeu também a alguns alunos da Escola Do-re-mi. Conforme a necessidade foi oferecida às famílias um apoio social/uma assistência social para enfrentar os problemas sociais. A diretora não sabia informar sobre o impacto do projeto na escola. Ela nem sabia dizer se a sua realização ocorreu de maneira satisfatória. São muitas crianças carentes, mas pouco tempo disponível para aqueles que querem ajudar, ela constatou.

Voluntária

No ano letivo 2005, uma parenta – estudante de pedagogia – de uma professora organizou com as crianças atividades de leitura. Ela atuou uma vez por semana e contribuiu na diversificação do ensino com objetivo de estimular o gosto pela leitura. O contato foi finalizado porque os horários disponíveis da voluntária não se encaixaram mais com o turno da professora, no informou a professora. No tempo em que ela cooperou na escola, nunca participou em reuniões escolares.

Tabela 28 Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação I

Natureza	Interlocutor	Tipo Atuação	Interesses envolvidos?	
			Interesse da escola, na perspectiva da escola	Interesse do interlocutor, na perspectiva da escola
Associação	Associação de Capoeira	Apresentação	Realização de festas	Publicidade
Instituição pública	Comunidade	Projeto	Contextualização do ensino de Cultura	Responsabilidade social
Instituição pública	Conselho Tutelar	Apresentação	Conscientização dos pais	Responsabilidade social
Escola	Escola Municipal vizinha	Troca de serviços e ajuda mútua	Aproveitamento mútuo de recursos	Benefício financeiro
Organização não-governamental	Grupo Afro Malê Debalê	Apresentação	Realização de festas	Publicidade
Pessoa física	Grupo Raízes Recanto Verde	Visitação	Contextualização do ensino do Meio Ambiente	Responsabilidade social
Instituição de ensino	Instituto Casa Via Magia	Projeto	Formação continuada do professor	Responsabilidade social
Instituição social	Instituto Íris	Aula de Arte e Cidadania	Ensino de Arte	Responsabilidade social
Instituição pública	Outras escolas	Projeto	Ensino de Poesia	*
Empresa	Projeto TIM	Projeto TIM	Benefício para alguns alunos	Responsabilidade social
Instituição pública	Secretaria de Saúde	Apresentação de saúde bucal	Ensino de Saúde	Responsabilidade social
Instituição pública	Secretaria de Saúde	Apresentação sobre doenças transmissíveis	Ensino de Saúde	Responsabilidade social
Instituição pública	Sentinela	Visitação	Assistência social para alguns alunos	Responsabilidade social
Pessoa física	Voluntária	Apresentação	Ensino de Leitura, Roda de histórias	Experiência no ensino

* sem informação

Tabela 29 Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação II

	Aumento de capacidade da escola? Aumento de capacidade do interlocutor?				
	Ocorreu na dimensão	Ocorreu no espaço	Foi iniciada por	Foi planejada por	Foi aproveitada pelo professor
Associação de Capoeira	Gestão	Na escola	Escola	Interlocutor	Sim
Comunidade	Ensino	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Conselho Tutelar	Gestão	Na escola	Escola	Interlocutor	Sim
Escola Municipal vizinha	Gestão	Na comunidade	Ambos	Ambos	Não
Grupo Afro Malê Debalê	Gestão	Na escola	Escola	Interlocutor	Não
Grupo Raízes Recanto Verde	Ensino	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Não
Instituto Casa Via Magia	Gestão	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Instituto Íris	Ensino	Ambos	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Outras escolas	Ensino	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Projeto TIM	Gestão	Na comunidade	Escola	Interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Ensino	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Secretaria de Saúde	Ensino	Na escola	Interlocutor	Interlocutor	Sim
Sentinela	Gestão	Na comunidade	Interlocutor	Interlocutor	Não
Voluntária	Ensino	Na escola	Interlocutor	Ambos	Sim

Tabela 30 Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação III

	Repetitiva	Intensiva (frequente)	Durável			Estável	Dinâmica	Mútua	
Relação com interlocutor				Início	Até			Participação na gestão escolar	Registro
Associação de Capoeira	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	2003	2006	Acordo oral	Não	Não	Sim
Comunidade	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2004	2004	Acordo oral	Não	Não	Sim
Conselho Tutelar Escola Municipal vizinha	Sim	1 vez por ano ou menos	*	2007/2006	*	Acordo oral	Sim	Não	*
Grupo Afro Malê Debalê	Sim	1 vez por ano ou menos	Mais de 3 anos	*	*	Nenhum dos dois	Sim	Não	Não
Grupo Raízes Recanto Verde	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2003	2003	Acordo oral	Não	Não	Sim
Instituto Casa Via Magia	Não	Sem repetição	*	*	*	Acordo oral	Não	Não	*
Instituto Íris	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Acordo oral	Não	Não	Sim
Outras escolas	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2006	2007	Acordo oral	Sim	Sim	Sim
Projeto TIM	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Acordo oral	Não	Não	*
Secretaria de Saúde	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2006	2006	Acordo oral	Não	Não	*
Secretaria de Saúde	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2004	2005	Acordo oral	Não	Não	Não
Sentinela	Não	Sem repetição	Menor ou igual a 3 anos	2004	2006	Acordo oral	Não	Não	Sim
Voluntária	Sim	1 vez por ano ou menos	Menor ou igual a 3 anos	2005	2006	Acordo oral	Sim	Não	*
	Sim	Mais de 1 vez por ano	Menor ou igual a 3 anos	2005	2005	Acordo oral	Não	Não	Não

* Sem informação

Tabela 31 Interlocutores da Escola Do-re-mi e características da interação IV

	Satisfatória	Houve/há obstáculos	Quais obstáculos
Associação de Capoeira	Sim	Não	
Comunidade	Sim	Não	
Conselho Tutelar	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Falta de disponibilidade de tempo do Conselho
Escola Municipal vizinha	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Não há parceria entre professores
Grupo Afro Malê Debalê	Sim	Não	
Grupo Raízes Recanto Verde	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de transporte
Instituto Casa Via Magia	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Distância do local da Via Magia e a liberação dos professores
Instituto Iris	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta da presença da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, falta de recursos
Outras escolas	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Sem Secretaria Municipal de Educação e Cultura seria difícil
Projeto TIM	Sim	Não	
Secretaria de Saúde	Sim	Sim, houve obstáculos na escola	Falta de infra-estrutura adequada
Secretaria de Saúde	Sim	Não	
Sentinela	Sim	Sim, houve obstáculos com o interlocutor	Pouca disponibilidade de tempo do interlocutor
Voluntária	Sim	Não	

6.4.1 Aproveitamento das relações entre a Escola Do-re-mi e seus interlocutores para a leitura

Podemos resumir a prática de sete professoras da escola, sendo cinco do turno matutino, uma do turno vespertino e a outra dos dois turnos. O sistema de rodízio implantado por causa da reforma do prédio dificultou nosso levantamento e os questionários pessoalmente entregados às professoras, em parte, não foram devolvidos. As colocações das sete professoras nos permitem, pelo menos, ter uma impressão do hábito como são tratados os contatos com interlocutores externos em sala de aula.

O trabalho do Instituto Íris está sendo reconhecido por todas as professoras. A influência na sala de aula se reflete na “socialização”, “na descoberta de talentos”, no aumento da “auto-estima” dos alunos, na descoberta de “outras linguagens” “ensino de cores e formas” e “trabalho em equipe”. Como as fotos disponibilizadas pelo Instituto mostram o trabalho, inclui também o contato com o livro. Uma professora mencionou a produção de cartões para vovós, o que implica também a leitura e escrita.

Também foi proveitosa a cooperação com o Instituto Casa Via Magia. O material disponibilizado pelo projeto, principalmente o vídeo sobre Salvador, está sendo usado para produção de textos por duas professoras. “O material de apoio (módulo) foi muito rico”, nos informou uma professora, que, ao mesmo tempo, admitiu: “foi interessante conhecer um pouco mais a nossa cidade”, mas reclamou que a “estrutura física não favorece” uma continuação de trabalho desse tipo na Escola Do-re-mi.

O Conselho Tutelar é reconhecido por três professoras como influência positiva no “acompanhamento aos pais dos alunos que faltam muito as aulas” e na “conscientização dos alunos”, inclusive para resolver problemas familiares.

O parente que apoiou a professora também contribui no ensino de leitura, porém, apenas nessa única turma. A professora descreveu o comportamento dos alunos como “interessados e ansiosos por terem contato com outra pessoa”. Eles gostaram das atividades com mímica, música e desenhos. Além da professora da turma, nenhuma outra professora aproveitou a presença da voluntária.

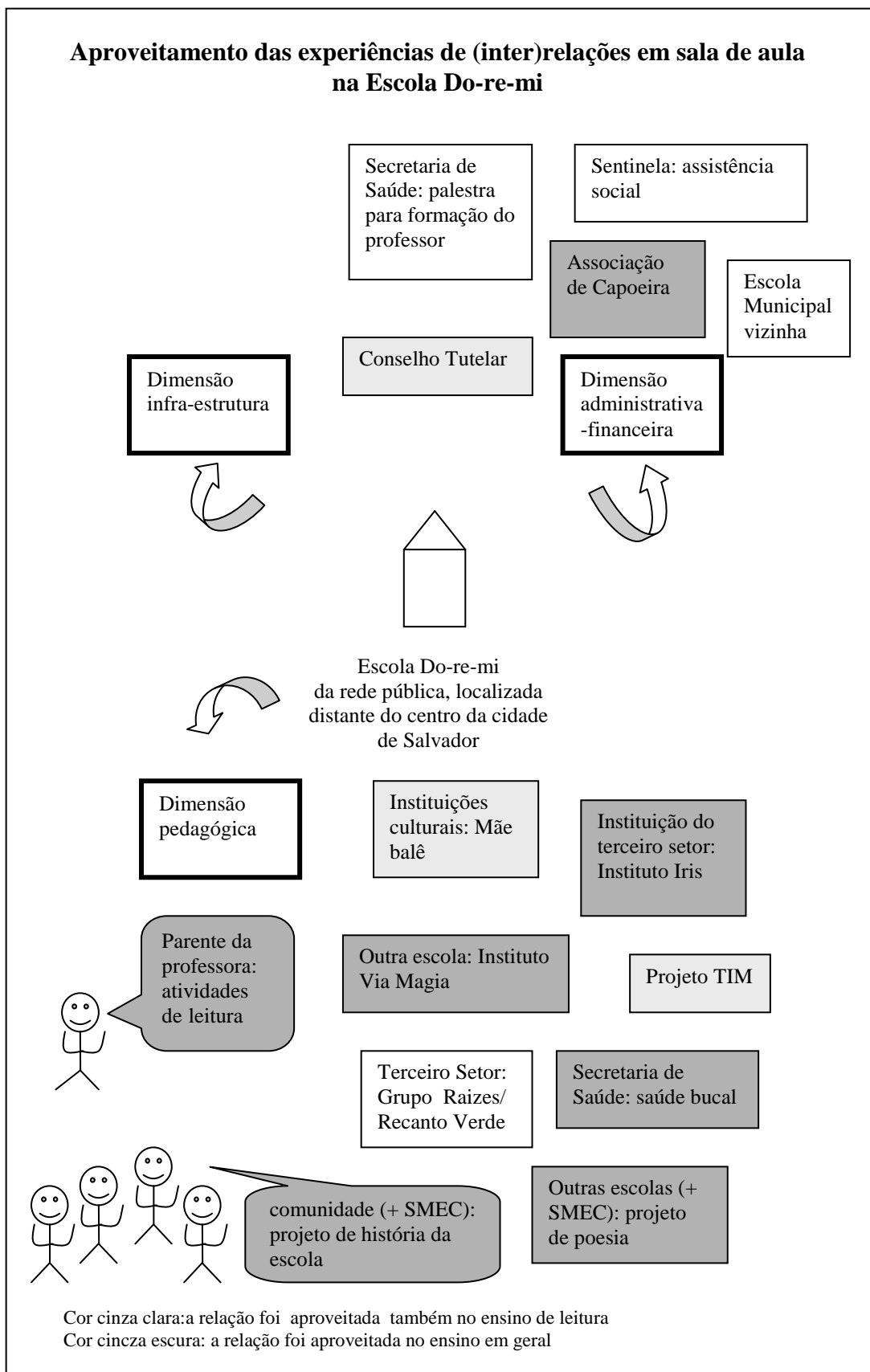
As palestras sobre saúde bucal da Secretaria contribuíram, na opinião de uma professora, para fortalecer “bons hábitos de higiene”. Os alunos também gostam porque ganham escovas e pasta. Duas professoras também utilizam esse momento para estimular a discussão coletiva e motivam a produção textual sobre “a relação entre prática e conhecimento”.

Apresentações de grupos folclóricos, como da Associação de Capoeira, foram comentadas como “intercâmbio cultural e participação da comunidade” por três professoras. Uma professora estimula a produção oral e escrita ou o desenho sobre a cultura afro-brasileira. O mesmo vale para o Grupo Afro Malê Debalê, cuja apresentação estimula a “discussão sobre preconceito, discriminação e valorização da raça”, mas principalmente a “demonstração de canções e ritmos afro”, comentaram quatro professoras.

Sobre o projeto *Concurso de Poesia*, uma professora afirmou: um “intercâmbio cultural” que foi aproveitado para relato de acontecimentos. Percebemos nas respostas das professoras que quatro delas confundiram o projeto *Escola, cadê, a sua história?* com os projetos de *Nossas histórias* dos alunos – um projeto de leitura que ocorre na escola.

O projeto da empresa TIM foi reconhecido por uma professora como momento de esclarecer a importância da música.

O Diagrama, a seguir, mostra o aproveitamento das relações em sala de aula. No entanto, não foi possível realizar o segundo encontro coletivo com a finalidade da réplica. A Escola Do-re-mi continuou com o sistema de rodízio até o final do ano letivo de 2007. Oferecemos a nossa disponibilidade e vontade também para o início do ano letivo 2008. Fomos informados de que o prédio da Escola Do-re-mi foi fechada no ano letivo 2008, sendo que em face da reforma da estrutura física se recomendou juntar as duas escolas vizinhas e criar um espaço maior.



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 40 – Aproveitamento das experiências de (inter)relações em sala de aula, na Escola Do-re-mi

6.4.2 A Escola Do-re-mi e sua memória

Os contratos com o Instituto Casa Via Magia e com o Instituto Íris são feitos diretamente entre a Secretaria Municipal de Educação e interlocutor. Os projetos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação envolvem documentos e trabalhos que são enviados para a Secretaria. Documentos oficiais existem dos projetos iniciados pela Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Saúde, mas a sua documentação foi elaborada para terceiros e não permaneceu na própria escola.

Na parede da sala dos professores, observamos um mural de aviso com endereços de contato de Conselhos Tutelares¹²¹, do Projeto *Viver* (combate contra abuso sexual), do Instituto Médio Legal, da Polícia Militar.

A coordenadora pedagógica nos mostrou o álbum com fotos de eventos escolares. Vimos documentações da festa de São João nos anos 2003 e 2005, da Semana do Folclore no ano 2004, com a participação do grupo afro, de um grupo de Capoeira, vimos em uma foto um *outdoor* com propaganda para Ioga e vimos também fotos da gincana cultural (do turno noturno) com os pais em 2004, o projeto *Omi-Dudu* 2003 sobre a consciência negra, realizando cortes de cabelo tipicamente africanos, desfile de moda afro-brasileira, a festa de entrega do livro *Nossas histórias*, a visita de um grupo de estudantes com uma exposição na escola do parque zoológico, o Dia das Mães em 2003, e uma foto que mostra um voluntário de *Amigos da escola* e a foto do trabalho de jardinagem na frente da escola, que já tínhamos mencionado.

Do projeto de leitura, vimos as produções dos alunos armazenados no computador administrativo da escola, quem inclusive, nos permitiu acesso a esse computador. Encontramos arquivos e pastas sobre a história da escola, datada do ano 2006, abrangendo duas páginas, onde é formulada, de certa forma, uma proposta pedagógica da escola. Como não tínhamos acesso ao Projeto Pedagógico, decidimos apresentar, a seguir, sem cortes os trechos da pasta eletrônica, destacando as partes que se referem à abertura da escola e às estratégias. O texto impresso do Projeto Pedagógico não se encontrava na escola e o arquivo eletrônico não se deixou abrir porque faltou a senha que ninguém soube nos informar. Em conversa, duas professoras nos informaram não ter contribuído em um projeto pedagógico qualquer.

A proposta pedagógica desta escola implica colocar-se explicitamente a favor de uma prática educacional voltada para a *compreensão da realidade* [grifo nosso] social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. A importância dada a este tema revela um compromisso da instituição escolar, em garantir o acesso aos saberes socialmente elaborados, na medida em que estes se constituem instrumento para o desenvolvimento, a socialização o exercício da cidadania. Isto requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem deve necessariamente favorecer a *inserção do aluno no dia – a – dia das questões sociais e em um universo cultural maior* [grifo nosso]. Nesse sentido, a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a *valorização da cultura de sua própria comunidade* [grifo nosso] e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar sem limites propiciando aos alunos o acesso ao saber aos tantos que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional, como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la só será possível em um universo em que o aluno *vivencie situações diversificadas* [grifo nosso], que favoreçam o aprendizado para *dialogar de maneira competente com a comunidade* [grifo nosso], aprender a respeitar e ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a *participar ativamente da vida cultural* [grifo nosso], social e política do país e do mundo. Aprender Conhecer ____ Aprender Fazer ____ Aprender Viver ____ Aprender a ser

Fonte: Documento eletrônico da Escola Do-re-mi

6.4.3 A Escola Do-re-mi, suas experiências negativas e seus sonhos

As professoras juntaram alguns itens e eventos que elas tentaram realizar, mas sem sucesso. Na entrevista coletiva elas mencionaram a Feira de Ciências e Artesanato aberta para a comunidade, a continuação do projeto de leitura *As nossas histórias*, um recreio dirigido, uma biblioteca infantil-juvenil ou uma sala de leitura. Também tentaram estabelecer atividades físicas (Escola de futebol com alunos da escola) e Ioga, ou atividades lúdicas como a oficina de bonecas, aulas de violão. Elas se lembraram dos passeios dentro do bairro e aos locais culturais.

A coordenadora pedagógica e a vice-diretora nos esclarecem os motivos, porque essas tentativas não foram bem-sucedidas. A feira de ciências e artesanato não pôde ocorrer porque faltou material para a confecção dos trabalhos. O mesmo motivo impediu a continuação do projeto de leitura, porque não houve recursos para imprimir os livros. A coordenadora nos explicou que as crianças costumam ser tão ansiosas para ver a sua produção textual em forma

de livro que ela não teve coragem de realizar o projeto sem poder realizar esse sonho das crianças.

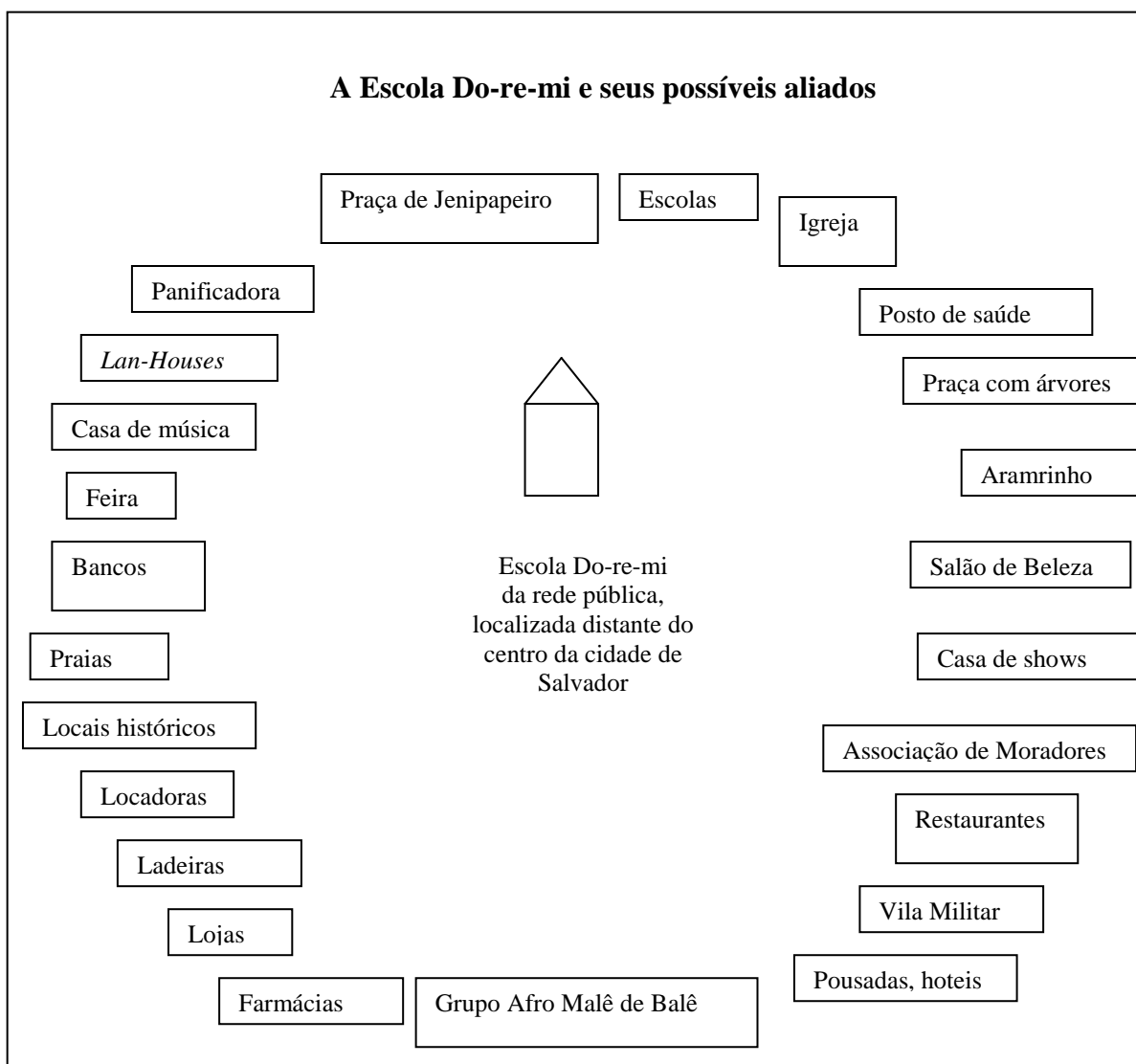
Um recreio dirigido não foi possível por falta de professor de Educação Física e o fato de que as professoras da escola já estão sobrecarregadas com tarefas, confessou a coordenadora. A falta de espaço físico foi o motivo da escola não possuir uma biblioteca ou uma sala de leitura, disse a coordenadora, que gostaria de pelo menos catalogar os livros.

A Escola de Futebol não se realizou por falta de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e técnico de futebol. A própria coordenadora já se propôs a escrever um projeto para enviar à Secretaria de Educação com relação a isso. E os passeios e atividades fora da escola se dificultavam de falta de transporte.

6.4.4 A Escola Do-re-mi e seus possíveis aliados

A (realidade) que circunda a escola na visão das professoras e da coordenadora pedagógica se compõe pelas seguintes entidades: a associação de moradores, bancos, bares, casa de shows, outras escolas, farmácia, feira, hotéis, igrejas, ladeiras, *Lan Houses*, locadoras, locais turísticos e históricos, lojas, panificadora, posto de saúde, pousadas, praça com árvores e banquinhos, praia, restaurantes, salão de beleza e a Vila Militar.

Não há, atualmente, nenhuma parceria ou interlocução desse meio social percebido pelas professoras, exceto do fato de que a comunidade como um todo foi objeto da pesquisa no projeto *Escola, cadê sua história?*



Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 41 – A Escola Do-re-mi e seus possíveis aliados

RESUMO DO SEXTO CAPÍTULO

Através do levantamento quantitativo do GERES foi afirmado que, nas quatro escolas do estudo de caso, todos os gestores escolares conheciam o bairro em que a escola está localizada, que eles faziam compras e participaram em eventos da comunidade, com variedade na frequência. Foi confirmado que não existia o hábito de nenhum gestor visitar as famílias nos seus domicílios. Todas as escolas organizaram campanhas de solidariedade e todas, menos uma, participaram em campanhas promovidas pela comunidade. Uma escola disponibilizou recursos próprios para eventos da comunidade, realizando-os; outra já aproveitou a participação da comunidade em um mutirão para limpeza. Não houve eventos de terceiros realizados na escola, não houve uma cooperação da comunidade na manutenção de jardins ou hortas, tampouco na infra-estrutura em geral. Esse quadro que constata a percepção do gestor escolar se apresenta modificado pelas informações coletadas no estudo de caso com a metodologia qualitativa. Os diretores, as coordenadoras pedagógicas, as professoras e funcionários das quatro escolas comentaram no decorrer da pesquisa um total de setenta e três relações com a comunidade, isto é, com órgãos públicos, instituições, associações e/ou organizações do Terceiro Setor, empresas privadas, outras escolas e pessoas privadas. A atuação desses interlocutores ocorreu na dimensão da gestão de assuntos ligados à infra-estrutura ou à administração ou na dimensão pedagógica da escola. No entanto, atualmente, os interlocutores são raramente oriundos da própria comunidade circunvizinha à escola. Tampouco é costume planejar coletivamente com o interlocutor esses eventos e inserir suas atuações em documentos escolares, tal como o Projeto Político-Pedagógico, com uma única exceção. Os benefícios das interações com os interlocutores, na maioria dos casos, se manifestam no nível do alunado, diversificando os processos cotidianos da escola e contextualizando o ensino curricular. As professoras aproveitam as relações com o meio social em sala de aula, senão pela referência direta ao evento que ocorreu, pelo menos, como gancho para fixar assuntos escolares.



7 OS DADOS... O QUE ELES DESCREVEM E O QUE NÓS LEMOS?

Correlacionamos, nesse momento, as informações sobre as relações externas das quatro escolas do nosso estudo de caso com as expectativas e argumentos a favor da abertura da escola que encontramos no âmbito da *policy*, do âmbito sociológico e pedagógico que descrevemos no terceiro capítulo. De que forma as experiências de abertura da escola, aqui relatadas, contribuem para um ou outro efeito esperado nessa argumentação?

7.1 AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES DAS ESCOLAS COM INTERLOCUTORES EXTERNOS

Seguimos nessa discussão os itens listados no resumo do terceiro capítulo.

- Através das relações das quatro escolas, com seu meio social, mobiliza-se a sociedade a participar no desenvolvimento da educação? O envolvimento dos interlocutores não-escolares contribui para a educação para a cidadania e inclusão social?

O Instituto Iris organizou uma exposição dos quadros de pinturas das crianças da Escola Do-re-mi no espaço público de um Shopping e chamou assim a atenção da sociedade no tocante à educação, inclusive com a presença de representantes políticos dos municípios. A Escola Andorinha também expõe, de vez em quando, trabalhos estudantis em um shopping perto do seu prédio. O Detran organiza eventos públicos na Semana do Trânsito, mas – como sabemos – nenhuma das escolas do nosso estudo de caso participou desses eventos. A organização do Terceiro Setor, Instituto de Estudos de Paz, contribui com seu curso *Quero uma vida melhor para meu filho* para uma reflexão sobre o papel da educação dos responsáveis, mas também da comunidade como toda, sendo que o acesso a esse evento é grátis e não se restringe a um público-alvo especificamente convidado. A Orquestra Sinfônica da Bahia também, além da atuação de cameratas nas escolas públicas, dissemina o conhecimento da música clássica na comunidade, apontando a importância do seu papel na educação.

É interessante mencionar, nesse contexto, que a falta de envolvimento da comunidade é, conforme as diretoras atuais da Escola Bem-te-vi e da Escola Do-re-mi, em alguma medida um fato que influencia negativamente o processo de aprendizagem.¹²² Mesmo assim, as escolas não buscam e/ou não aproveitam relações com parceiros para estimular um maior envolvimento da comunidade externa.

O objetivo de ensinar valores sociais e estimular o sentimento de ser cidadão ou cidadã foi/é realizado nas campanhas de cidadania da Escola Andorinha; pela atuação do Conselho Tutelar nas escolas públicas; pelo Detran-Ba nas escolas e no seu próprio espaço; através das gincanas para instituições de caridade de todas as quatro escolas; pelo Instituto Iris, com projeto que se chama *Arte&Cidadania*; pela Polícia Militar, que esclarece a profissão e o papel do policial, os direitos e os deveres do cidadão, como também pelas organizações não-governamentais do Grupo Afro Malê Debalê e Grupo Raízes, que apontam para o aspecto dos valores sociais, da discriminação e de valores do meio ambiente.

- A colaboração entre as quatro escolas e seus interlocutores externos contribui para preservação e valorização do patrimônio público e o desenvolvimento econômico e cultural da região?

As escolas, em ações com interlocutores da comunidade ou no espaço público, conseguem apontar a importância de se responsabilizar pelo bem público. A preparação e manutenção do cantinho na praça pública pela Escola Do-re-mi ensinou os alunos a preservarem e cuidarem do espaço público. A visitação da empresa Embasa mostrou aos alunos da Escola Andorinha a importância e o papel de cada um na preservação da água e do meio ambiente.

Podemos constatar que nenhum interlocutor teve como objetivo o desenvolvimento econômico e cultural da região, exceto a Orquestra Sinfônica que divulga música clássica em vários espaços da comunidade. O Instituto Casa Via Magia trabalha diretamente a arte e cultura com as crianças, mas, no curto prazo que observamos a escola não divulgou a cultura regional num sentido específico.

A Casa de Repouso oferece cursos de artesanato, o que talvez contribua para geração de renda em um ou outro caso. A participação das baianas em festas escolares significa uma fonte de renda para elas próprias. Não se consegue, dentro do contexto da nossa pesquisa, avaliar ou estimar um possível impacto econômico das atuações coletivas entre escola e interlocutores.

- A colaboração de interlocutores não-escolares com a escola reduz a violência física na escola e na comunidade?

Em primeiro momento, é preciso ressaltar que a violência não está sendo registrada como um problema que domina a percepção do cotidiano das quatro escolas. A maioria das colocações dos gestores e das professoras não constata uma intimidação a alunos,

funcionários ou professores ou até violência física. Também depredação de equipamentos, furto ou roubo, pichações de muros e paredes, ou consumo de drogas não são vistos como os maiores obstáculos atuais para a aprendizagem em nenhuma escola.

Mesmo assim, lembramo-nos do que diz respeito a esse aspecto, da observação de uma professora da Escola Andorinha sobre a influência positiva da aula de Karatê no comportamento de alguns alunos com problemas de disciplina. A interferência do Conselho Tutelar e do programa *Sentinela* pode ser compreendida como meio para discutir e diminuir a violência; nesse caso, a violência dentro das famílias, conscientizando os pais/responsáveis sobre as direitos das crianças e o papel da educação. A estagiária da psicóloga que acompanhou por determinado prazo a Escola Bem-te-vi contribuiu na autopercepção das professoras no que diz respeito à sua postura em sala de aula. Dessa forma, ela contribui também para a diminuição de violência; nesse caso, da violência estrutural.

- A participação de interlocutores não-escolares contribui para uma proximidade entre o agente que toma decisões e o cidadão, como também para uma transparência e democratização da gestão escolar?

O Instituto Íris e o Colégio, com os quais a Escola Bem-te-vi mantém um convênio, se envolvem mais frequentemente em questões da gestão escolar. Chegamos a conhecer as dificuldades que de vez em quando ocorrem na comunicação, na transparência das informações e na participação das decisões entre o Instituto e a Escola Do-re-mi.

O colégio particular apenas se envolve, em sentido restrito, na gestão da Escola Bem-te-vi. Com referência ao contrato do convênio, que define as responsabilidades, deveres e direitos, não se envolve, mas contribui na gestão através das funcionárias que disponibiliza para a escola pública. São elas que esclarecem as posturas do colégio às funcionárias da Escola Bem-te-vi. Observamos que nem sempre a diretora conseguiu nos esclarecer motivos de posturas e decisões por parte do colégio.

- A abertura da escola através da atuação de interlocutores não escolares aumenta a sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade e o desenvolvimento institucional da escola?

O Instituto Íris informa a Escola Do-re-mi sobre eventos culturais e educativos que ocorrem na cidade. As faculdades, institutos de formação de professores, também aproximam os profissionais com demanda moderna em assuntos educacionais. O contato com

organizações não-governamentais como a de Grupo Raízes Recanto Verde e de um Grupo Afro Malê Debalê é também um canal de perceber as demandas da sociedade civil.

- As atuações de parceiros da escola fortalecem uma troca de experiência, um *know-how-transfer*, a capacitação através de um *on-the-job support* e *workplaced-based learning* e a implantação de inovações?

O Instituto Íris, Instituto Casa Via Magia, na Escola Do-re-mi, o colégio particular, a Secretaria de Saúde e o Instituto de Estudo de Paz, na Escola Bem-te-vi, são exemplos de *Know-How-Transfer*, como também, obviamente, as faculdades que as professoras freqüentam. O Instituto Íris e a Casa Via Magia, inclusive, oferecem/ofereceram uma aprendizagem no local do trabalho, insistem/insistiram em aplicar o conhecimento em sala de aula. No entanto, nas entrevistas com as professoras, se revelou que nos dois casos não se comprova suficiente a contribuição do interlocutor para garantir a implantação e implementação da aprendizagem depois de ter finalizado o contato. No que diz respeito ao projeto do Instituto Casa Via Magia, uma professora constatou que a estrutura física da própria escola não favorece que ela realize um trabalho desse tipo na Escola Do-re-mi. No que diz respeito ao projeto *Arte&Cidadania*, as professoras justificaram sua resistência quanto a mudanças, porque elas não teriam uma equipe de apoio como a do Instituto Iris.

Reconhecemos, também, uma troca no envolvimento dos parentes da diretoria da Escola Andorinha, que contribuem nos processos da escola. Os dois parentes colaboram exatamente com o motivo de obter experiência, contudo, enriquecem a equipe escolar com seus conhecimentos teóricos e atualizados das faculdades.

O contato com interlocutores, às vezes, se torna um momento em que as professoras atualizam seu conhecimento, como as visitas do representante da Polícia Militar e da Orquestra Sinfônica.

Observa-se que alguns dos interlocutores oferecem seu serviço justamente para ganhar experiência. Esse foi o caso do parente de uma professora da Escola Do-re-mi, que aplicou métodos de leitura nessa escola, e da voluntária em Educação Física e das estagiárias da escola de Catequese, na Escola Bem-te-vi. Porém, em nossas visitas, constatamos uma ausência de diálogo temático entre esses interlocutores e as professoras da escola, o que impede a desejada troca de experiência.

As relações entre escolas e seu meio apóiam um ensino integral por meio de um atendimento social sistemático por equipes multiprofissionais?

- Entre as comunidades escolares e os interlocutores há uma avaliação mútua em rede?

A falta de comunicação e diálogo, acima mencionada, relacionada à troca de experiência, também se reflete na ausência de uma avaliação. De fato, não ouvimos nem falar de uma avaliação sistemática, nem das atividades dos interlocutores em si, nem dos seus resultados. As professoras opinam sobre a influência e o possível impacto, mas não o medem ou registram.

A coordenadora do Instituto Íris, Cláudia Vega, nos confirmou o instrumento de ficha de avaliação, apresentado na próxima página, o chamado Registro Diário, em um projeto de leitura que o Instituto realiza em outras escolas.

- As interações entre as quatro escolas e seus interlocutores contribuem no desenvolvimento integral das crianças, trabalhando capacidades sociais e habilidades diversas e não apenas competências cognitivas e na diversidade do ensino, garantindo o aspecto da personalidade da criança no processo educacional, como também na integração da educação formal com educação não-formal em forma de um ensino integral e/ou um atendimento sistemático a criança por equipes multiprofissionais?

De certa forma, todos os interlocutores que estão diretamente em contato com as crianças trabalham também outras inteligências e não apenas a inteligência cognitiva. Referindo-se a classificação de Antunes (2006), podemos constatar que: a Associação Assalva, a Associação Banco do Brasil, a moradora com casa de quintal; os professores de Capoeira e de outras atividades de Educação Física oferecem oportunidade de desenvolver a inteligência cinestésico-corporal; a Organização não-governamental, que construiu pipas com os alunos da Escola Bem-te-vi, trabalhou, entre outras, a inteligência espacial, a Empresa TIM e a Orquestra Sinfônica da Bahia trabalharam a inteligência sonora, O Grupo Raízes Recanto Verde trabalhou a inteligência ecológica, o Instituto Iris e o Grupo Afro Malê Debalê estimulam as inteligências pessoais e existenciais.

REGISTRO DIÁRIO

Data	Série	Turma	Escola
------	-------	-------	--------

Nome da Atividade

Etapas da Atividade:

NO GRUPO

Atenção:

Atento é aquele grupo que demonstra concentração durante a leitura de um texto ou livro, não desviando a aplicação de sua mente para outras atividades que estejam acontecendo ao redor.

[Espaço para preencher]

Participação:

O grupo participativo é aquele que dá opiniões, fala de suas interpretações, acompanha a evolução da atividade e não se inibe ao dizer o que pensa sobre um texto ou sobre a atividade proposta.

[Espaço para preencher]

Colaboração:

Colaborar é pedir ao mediador para ajudar durante a execução de uma atividade, auxiliar um colega que tenha alguma dificuldade, buscar materiais necessários (livros, papel, caneta, lápis, etc.)

[Espaço para preencher]

Compreensão literal das atividades proposta:

É a demonstração, por parte do grupo, de compreender o que está sendo proposto, através da execução do que foi solicitado ou mesmo das perguntas elucidativas que possam fazer sobre aquilo.

[Espaço para preencher]

NO PROFESSOR:

Participação:

O professor participativo é aquele que dá opiniões, lê os livros do planejamento, fala de suas interpretações, acompanha a evolução da atividade, faz a atividade em sala de aula, antecipa as atividades com o grupo e tem iniciativa diante delas.

[Espaço para preencher]

Criatividade:

Definiremos como professor criativo, aquele que extrapola o que está no planejamento, agregando novas idéias, conteúdos ou formas de apresentação do que está sendo proposto.

[Espaço para preencher]

Controle do grupo durante as oficinas literárias:

Sabemos que num grupo grande, mais do que disputar o tom da voz, é importante que o grupo tenha no professor aquele que mantém a ordem, sem perder a harmonia. Portanto, ter controle do grupo é saber colocar a atividade com clareza; saber dizer o “não” no momento necessário; saber seguir o ritmo do grupo quando ele precisa fazer perguntas; saber entrar na “brincadeira”, quando o grupo se entusiasma muito com alguma atividade.

[Espaço para preencher]

OUTRAS OCORRÊNCIAS:

Fatores ou comentários muito significativos que venham a interferir na dinâmica do trabalho ou que provoquem estranheza por parte do observador.

[Espaço para preencher]

Vimos apenas na Escola Andorinha como a oferta do ensino integral anda de mãos dadas com a programação de atividades com o professor de Capoeira, professor de Educação, professor de Karatê, professor de Natação e a professora de Informática. Sendo que eles oferecem um ensino optativo, e os pais podem decidir se o aluno permanece em sala de aula também no turno oposto ou se desfruta de outras atividades enquanto permanece no espaço escolar.

A Fundação Banco do Brasil oferece, no turno oposto, atividades de Educação Física, enquanto o aluno entrega regularmente um comprovante da frequência escolar. Porém, em nenhum desses casos há um planejamento cooperativo no âmbito pedagógico ou didático entre a oferta curricular e as atuações dos interlocutores o que impede de falar em integração de educação formal e não-formal. Os próprios interlocutores, que atuam frequentemente na escola não confirmam uma integração da sua atuação nos processos educativos da escola, como ouvimos do professor de Capoeira da Escola Bem-te-vi da Escola Andorinha, e do professor de Karatê.

Um atendimento por profissionais de outras áreas está sendo oferecido em ações da Secretaria de Saúde e projetos como o da Escola de Nutrição, até nos estágios que estudantes de Psicologia realizam nas escolas. Mesmo se tratando de ações planejadas, conforme a exigência de pesquisa, não se trata de um atendimento sistemático do próprio aluno e menos ainda de um trabalho em equipe multiprofissional. Também dentro do contexto do programa *Sentinela*, não se implantou uma equipe que também inclui os profissionais da própria escola.

Além das atividades físicas e musicais, pudemos observar durante a visita do Detran, o estímulo para trabalhar em equipe com o brinquedo pedagógico Lego. A visitação à Bienal do Livro é uma das oportunidades de diversificar o ensino, no caso o ensino de leitura.

Mostraremos, a seguir, por exemplo, como algumas habilidades específicas foram trabalhadas durante a interação da Escola Bem-te-vi com a Orquestra Sinfônica e com a voluntária que realiza atividades de Educação Física.

Os momentos coletivos com a Orquestra Sinfônica da Bahia no Teatro Castro Alves, por exemplo, nos deram a oportunidade de assistir ao ensino (a) de como, por exemplo, utilizar regras elementares para o convívio social. As cameratas, no momento em que motivaram as crianças a colocar perguntas e falar de sua experiência com música clássica, propiciaram a oportunidade de se (b) expressar oralmente com clareza e (c) ouvir e relatar experiências de fatos vividos e imaginados. Uma camerata estimulou a (d) utilizar a entonação e o ritmo nas múltiplas linguagens, quando narrou a história *Pedro e o lobo*, só com os instrumentos musicais, utilizando apenas a música para isso.

Observamos como a voluntária, que atua na Escola Bem-te-vi, trabalhou durante sua atividade de Educação Física as capacidades (e) de respeitar as idéias dos outros; (f) a ter atitudes de cooperação nas atividades propostas. Ela ensina a (g) solicitar ajuda quando necessário, (h) ter cuidado com materiais de uso individual e coletivo, (i) valorizar a limpeza e a aparência pessoal, ao mesmo tempo aprender (j) a respeitar as características pessoais e culturais dos outros. Ensinam-se habilidades para com a língua portuguesa. Durante a atividade, as crianças expressam-se oralmente com clareza, expressam opiniões sobre situações cotidianas e fatos veiculados pelos meios de comunicação, (k) planejam e avaliam atividades realizadas em grupo, (l) identificam e estabelecem relações entre as unidades de medidas de tempo (dia, semana, mês e ano), (m) percebem o corpo como ponto de referência para direções, (n) percebem a escola como um espaço coletivo de convivência, (o) entendem as necessidades das regras de convivência nos grupos de convívio, (p) percebem diferenças e semelhanças dentro de um grupo social e (q) valorizam grupos culturais que fazem parte da comunidade local (grupos de dança, teatro, fanfarras, etc.).

Trata-se, aqui, de habilidades do Diário de Classe, que se compõe de uma listagem das habilidades e capacidades a serem adquiridas pelos alunos das primeiras séries. Essas coerências entre o ensino de habilidades exigido pela Secretaria Municipal da Educação e a atuação de dois interlocutores de uma escola pública, se manifestaram sem qualquer preparo ou planejamento coletivo com a escola.

- Os eventos com interlocutores externos vinculam os *primary groups* com os *secondary groups*? Eles harmonizam os valores da educação familiar e educação escolar?

Conforme a descrição das coordenadoras pedagógicas da Escola Andorinha, a Campanha para Cidadania contribui na aproximação entre família e escola. A criança vive um momento em que os seus pais/responsáveis e sua professora representam os mesmos valores. A empresa da informática na mesma escola contou também que há um acordo com os pais/responsáveis sobre o uso da internet. O projeto de alimentação saudável da escola também se expandiu até no contexto familiar. Todas as quintas-feiras, os pais/responsáveis preparam lanches saudáveis que os seus filhos levam para a escola. Pois, às quintas-feiras, a comunidade escolar como um todo se submeteu ao acordo de consumir apenas alimentos saudáveis, o que, inclusive, também mudou o cardápio da senhora que vende lanches nesses dias. Deve-se, também, compreender a atuação do Conselho Tutelar como uma tentativa de harmonizar os valores sociais ensinados na escola com os valores familiares.

- As interações entre as escolas e seu meio social aumentam a auto-estima dos alunos? Os interlocutores não-escolares oferecem uma pedagogia lúdica?

Observando as crianças durante as atividades do Instituto Íris e na conversa com elas, não há dúvida sobre o efeito positivo na auto-estima das crianças. Encontramos, por exemplo, um aluno no caminho para a Escola Do-re-mi e ele contou da sua ansiedade porque naquele dia ele iria colorir o quadro que ele está elaborando com os educadores do projeto Íris. Perguntamos se ele gosta de desenhar, ele respondeu que ele desenha muito bem e confirmou: “Isso também disseram os meus colegas”. A vice-diretora da escola nos contou de uma aluna que deu uma entrevista a repórteres durante a exposição no shopping quando ela disse que se inspirou em determinado artista e continuou falando da vida e obra do seu inspirador.

No que diz respeito às atividades físicas, como a da Capoeira e do Karatê na Escola Andorinha, as crianças falaram com muito orgulho das suas aprendizagens e observamos como eles gostam de apresentá-las para seus colegas.

Observamos, pessoalmente, as atividades lúdicas do Instituto Íris, da equipe do *Sítio do Picapau Amarelo* e do Detran. Foram relatados os momentos elaborados pela organização não-governamental que ensinou a construir pipas, os jogos interativos aplicados pela empresa de informática e o espaço aproveitado para a pedagogia lúdica na casa de quintal de uma vizinha da Escola Andorinha.

- Os interlocutores reconhecem a complexidade dos fatores que influenciam o processo do ensino e da aprendizagem e a garantia de igualdade na oportunidade de aprender?

O Instituto Íris não somente se preocupa com o ensino de arte, mas também com a infra-estrutura da escola. Assim, estabelece contato com outros órgãos, se for preciso.

Os momentos pedagógicos, oferecidos pelos interlocutores, contribuem para a “formação pessoal” como declararam algumas professoras. De fato, tornam-se acessíveis os espaços culturais, e vívidas as experiências que as crianças, principalmente para as crianças da Escola Bem-te-vi, da Escola Canarinho e da Escola Do-re-mi, em contexto socioeconômico desfavorecido, tem a oportunidade de vivenciar. Também na Escola Andorinha que, além de ter um ou outro aluno bolsista, sabe que a disponibilidade de recursos financeiros nem sempre pode garantir a participação e o interesse dos pais em realizações de eventos desse tipo.

- A participação de interlocutores externos contribui na contextualização do conteúdo curricular e na integração de aprendizagem teórica vinculada à prática?

Na maioria dos casos, o serviço e/ou a presença dos interlocutores, principalmente aqueles que estão em contato direto com os alunos, está sendo solicitada e/ou aproveitada para contextualizar conteúdos curriculares ou para apoiar festas comemorativas, como mostra a lista a seguir:

Na Escola Andorinha:

- A Embasa – ensino de Ciências
- As campanhas da cidadania – ensino de Cidadania e História
- A palestrante sobre nutrição – ensino de Saúde
- O Policial Militar – ensino de Cidadania
- O parque zoológico – ensino de Ciências
- O *Sítio do Picapau Amarelo* – ensino de Literatura
- O dono do supermercado – ensino de Matemática

Na Escola Bem-te-vi:

- A Orquestra Sinfônica da Bahia – ensino de Música
- O Detran-Ba – ensino de Cidadania
- A Academia de esporte – ensino de Saúde

Na Escola Canarinho:

- A moradora do bairro – ensino de História
- O museu – ensino de Ciências

Na Escola Do-re-mi:

- Casa Via Magia – ensino de cultura (Pais, Estado, Região, Município)
- O Instituto Iris – ensino de Arte
- A comunidade como objeto da pesquisa – ensino de História
- Grupo Afro Malê Bebalê – ensino de Cultura
- A organização não-governamental Grupo Raízes Recanto Verde – ensino de Ciências

A vizinha com casa de quintal, os professores de Capoeira, o professor de Karatê e a professora de Natação oferecem um ensino de habilidade física e, ao mesmo tempo, contribuem, como também as baianas nas comemorações de dias festivos, como o do folclore.

Não observamos, no entanto, em nenhum momento, *context&ação*. Na maioria dos casos, as professoras aproveitaram mais o estímulo da presença, reconhecendo a importância do assunto ligado ao interlocutor do que a presença propriamente dita. Em outras palavras, elas aproveitaram o assunto em sala de aula, mas não necessariamente a relação com o

interlocutor em si. Por exemplo, uma professora confirmou que trabalha com a questão do transporte particular e público. Observamos como as crianças construíram pequenas cidades com ruas e sinais de trânsito. Porém, ela não buscou ou aproveitou a relação existente que a escola mantém com o transporte particular ou com SETPS ou documentos administrativos da escola (registro para o Smart-Card – carteira estudantil de transporte).

- As atuações dos interlocutores dão conta e se concentram na demanda da criança e seu conhecimento prévio? Elas apóiam a leitura da vida que antecede a leitura da letra?

Observamos que a maioria dos interlocutores não busca informações sobre a demanda da clientela da escola, ou seja, sobre os alunos, suas necessidades, sonhos e expectativas. Na maioria dos casos, eles nem têm informações sobre as turmas.

A leitura não foi foco de nenhum dos interlocutores, com exceção do Instituto Íris e do Instituto Casa Via Magia. A leitura da vida, no entanto, entrou no espaço escolar, por exemplo, através dos interlocutores do Detran e da Organização não-governamental Raízes Verdes. A escola integra temas sociais e aspectos da vida social no ensino e encontra aliados na comunidade externa para contextualizar esse ensino.

As professoras, como já dissemos, reconhecem a importância dos temas abordados pelos interlocutores, até a ligação deles com aspectos do currículo e afirmam que elas, na maioria dos casos, aproveitam os eventos para estimular a discussão e produção de relatórios, mas não necessariamente com leitura contextualizada,¹²³ o que se torna uma informação interessante no que diz respeito à suposição do coordenador geral do GERES de que a capacidade de compreender textos seria prejudicada por causa do foco no ensino de gramática e não em temas e interpretações.

Em três casos, observamos como o assunto trazido pelo interlocutor foi trabalhado também com o ensino de leitura. Vimos os livrinhos do Ministério de Educação e Cultura sobre o Ensino de Trânsito, utilizados contextualmente na visita do Detran à Escola Bem-te-vi, como também, na mesma escola, os livrinhos sobre instrumentos musicais. Na Escola Andorinha, observamos a leitura de literatura de Lobato sobre o *Sítio do Picapau Amarelo*. Não assistimos pessoalmente, mas vimos em fotos o trabalho do Instituto Íris com livros infantis e livros de arte durante o seu projeto *Arte&Cidadania*.

As relações das quatro escolas com atores não-escolares contribuem, como vimos até agora, na diversidade do ensino curricular. Quando à congruência estrutural, interessa-nos agora identificar quais dessas relações podem ser chamadas acoplamentos estruturais. Entre escolas privadas e públicas, escolas localizadas distantes do centro da cidade ou perto do

centro, entre escolas com aprendizagem acima ou abaixo da média de uma amostra, entre escolas com uma dispersão maior ou menor na aprendizagem de seus alunos, há diferenças aparentes nas suas relações com a comunidade, no que diz respeito às características de acoplamentos estruturais?

7.2 A ESCOLA E O SEU MEIO SOCIAL: DOIS SISTEMAS ESTRUTURALMENTE ACOPLADOS?

Quais das relações entre escolas e meio social até aqui descritas são acoplamentos estruturais? Aplicando uma análise baseada nos dados coletados, e conforme a operacionalização dos conceitos, chegamos ao seguinte resultado: entre as 73 relações entre escolas e seu meio social, uma apenas atende às relações encaixadas em nossos critérios operacionais. Em outras palavras, entre 73 interações das escolas com interlocutores do meio social identificamos um acoplamento estrutural.

Trata-se do convênio entre a Escola Bem-te-vi e o colégio particular. Essa é a única relação que chegou a criar uma congruência estrutural. Começamos por esperar esse resultado durante a pesquisa de campo, porque constatamos um forte vínculo, não apenas administrativo, mas também uma intensa cooperação entre os educadores e um vínculo até nos espaços físicos das duas unidades escolares – sem, porém, prejudicar a diferenciação entre dois sistemas escolares. O colégio e a Escola Bem-te-vi, em suas relações internas cumprem as três funções, definidas no terceiro axioma da Teoria de Autopoiese, isto é, a constituição, a especificidade e a ordem. Cada instituição tem um espaço físico próprio, apenas a sua utilização é coletiva. Cada uma tem uma especificidade, sendo que o colégio é da rede particular, ensina em dois turnos e na modalidade do Ensino Fundamental, e Ensino Médio e a Escola Bem-te-vi é da rede pública, oferecendo ensino para as primeiras quatro séries no turno matutino, apenas. E, finalmente, há a função da ordem e organização, claramente especificada no contrato do convênio que define as responsabilidades, deveres e direitos e regula o contexto administrativo.

O convênio entre a Escola Bem-te-vi, colégio particular e a Secretaria Municipal da Educação chega mais perto daquilo que Maturana e Varela chamam de domínio lingüístico. Os sistemas acoplados coordenam seus estados, ou seja, suas situações, de tal forma que, ao olhar externo, suas mudanças de estado se determinam aparente e reciprocamente. Um domínio consensual e lingüístico entre dois sistemas autopoéticos é um setor de primeira

ordem. Porém, não interpretamos esse convênio como um domínio de segunda ordem, isto é, o que ocorre se sistemas autopoieticos acoplados estruturalmente são capazes de coordenar suas ações no setor consensual com a ajuda de diferenciações lingüísticas. O convênio em si não age, ou seja, ele desencadeia as mudanças nas relações entre a Escola Bem-te-vi e o colégio particular, mas ambas não atuam como coletivo. Em outras palavras, a Escola Bem-te-vi e o colégio não constroem uma entidade que desenvolve uma percepção única.

Conforme a Teoria de Autopoiese, cada sistema autopoietico é um sistema dinâmico, ou seja, em constante transformação. As relações dentro das quatro escolas e suas relações externas estão, conseqüentemente, também em mudança contínua. Por isso, precisamos constatar a dificuldade de fazer um corte analítico em uma dada realidade para identificar quantas das relações são acoplamentos estruturais. Uma relação pode ser recente e, por isso, ainda não estabeleceram todas as características de um acoplamento estrutural. No entanto, nossa análise não apenas se restringiu às relações existentes, mas também às relações que existiam. Isso nos permite, em primeiro lugar, constatar que mesmo nas interações entre escola e interlocutor que já ocorreram anos atrás não se desenvolveu um acoplamento estrutural.

Continuamos a análise com foco nas características de um acoplamento estrutural dessas relações entre escola e meio social, mesmo não sendo acoplamentos estruturais no sentido restrito. Das 73 relações – incluindo novamente o convênio da Escola Bem-te-vi – 57 foram/são repetitivas, ou seja, elas cumprem a característica mais básica para se tornar acoplamentos estruturais. Dessas 57 repetitivas, 27 são relações com frequência acima de uma vez por ano, ou seja, são relações mais intensas o que aumenta também a probabilidade de se tornarem acoplamentos estruturais. Dessas relações repetitivas e intensas, dez são da Escola Andorinha, dez da Escola Bem-te-vi, quatro da Escola Canarinho e três da Escola Do-re-mi, lembrando que a Escola Andorinha forneceu para nossa pesquisa dados sobre 23, a Escola Bem-te-vi 19, a Escola Canarinho 17 e a Escola Do-re-mi 14 relações.

Vinte relações dessas 27 foram satisfatórias, conforme a percepção da escola. A Escola Andorinha foi/está satisfeita com todas as dez relações, a Escola Bem-te-vi está satisfeita com seis, das dez relações, a Escola Canarinho expressou sua satisfação com uma entre as três relações, a Escola Do-re-mi com todas as três. A satisfação dos interesses promete um maior interesse na continuação dessa relação.

Sete, dessas 20 relações repetitivas, intensas, satisfatórias existiam ou já existem há mais de três anos, sendo que quatro relações da Escola Andorinha e três da Escola Bem-te-vi. A Escola Canarinho e a Escola Do-re-mi, apesar de satisfeitas, não mantêm mais relações

com seus ex-interlocutores. A Escola Andorinha baseia uma das suas quatro relações em um acordo e três em um contrato escrito. A Escola Bem-te-vi estabelece uma relação na base de um acordo oral e um na base de um contrato. A terceira relação que não é baseada nem num contrato nem num acordo oral é a Casa de Repouso, que chama a comunidade que circunda a Escola Bem-te-vi para cursos de artesanato.

Das sete relações repetitivas, intensas, satisfatórias e duráveis apenas as da Escola Bem-te-vi são dinâmicas. A escola nos informou sobre modificações no decorrer da relação com a escola de Catequese e com o convênio em si. São essas duas relações que também contam com a participação do interlocutor em questões da gestão escolar. Conforme nossos critérios rígidos de operacionalização, a relação com a escola de Catequese não pode ser chamada de Acoplamento Estrutural, pois falta a estabilidade em termos de contrato.

Nessa análise, não incluímos a capacidade institucional que a relação modificou ou e o interesse que a escola tinha/tem nessa relação. São dois itens preenchidos por todas as relações de forma qualitativa, e não consideramos adequado transformá-los num item de escala nominal. Lembramos, nesse contexto, que, conforme a Teoria da Cooperação de Axelrod, não importa qual seja o interesse que motiva uma interação cooperativa, mas sim a existência de interesse em si. Mesmo se os interesses dos parceiros não são coerentes, isso não impede que a relação se estabeleça e se torne uma cooperação. O que importa é que ambos consideram a interação como caminho para realizar seu próprio interesse. Com uma exceção, a nosso ver, os interesses não podem ser excludentes. Esse não é o caso de nenhuma das relações analisadas.

Observa-se que 26 relações tidas pelas quatro escolas são repetitivas e intensas. Vinte atendem às expectativas das escolas. Consideramos essas 26, ou seja, 20 relações que tinham/têm potencial de se tornar acoplamentos estruturais. O que é preciso, num primeiro momento, é uma durabilidade maior, o que está, a nosso ver, fortemente vinculado à questão de haver ou não um acordo oral e ou um contrato. Precisa-se de relações sistematizadas.

7.3 O CONTRASTE DE CARACTERÍSTICAS EM NÚMEROS

Conhecemos as relações, os interlocutores, as finalidades, as expectativas de quatro escolas de educação básica das primeiras quatro séries. Mostramos, a seguir, a distribuição das relações por critérios da escola (próxima ou distante do centro, rede mantenedora). Também se correlaciona as características das relações com o fato de que se os alunos da

escola mostraram uma aprendizagem acima da média das escolas do pólo GERES e com a equidade escolar. Em outras palavras, há quatro leituras para que se faça um contraste, como mostra o Diagrama que segue.

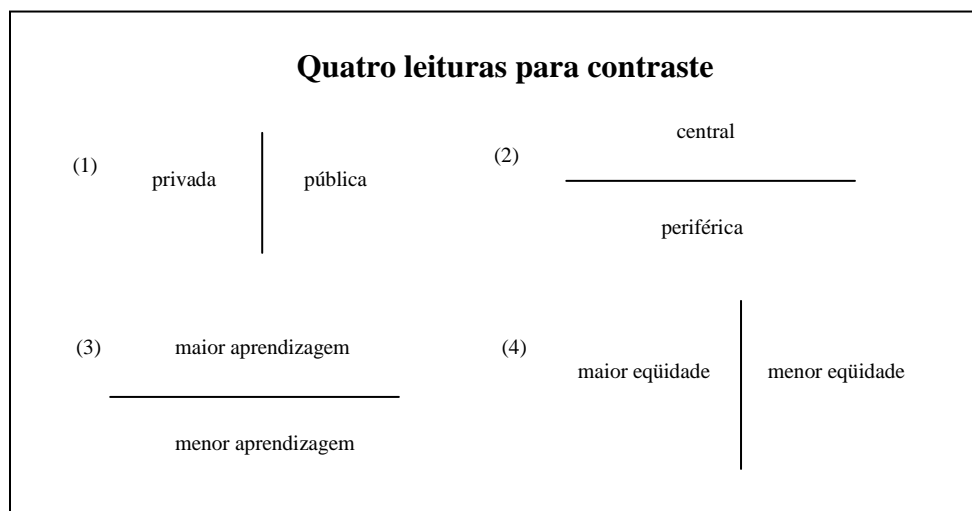


Diagrama 42 – Leitura do contraste

Relatamos, aqui, apenas os destaques no contraste feito, mas os Diagramas 43, 44 e 45 que seguem mostram todas as características de todas as relações. Todas as quatro escolas mantêm relações no âmbito de gestão e de ensino. As duas escolas com alto nível de aprendizagem e localizadas mais próximo ao centro da cidade têm mais da metade das suas relações arroladas ao ensino do que às questões de gestão.

Todas as escolas mantêm mais relações repetitivas do que relações que apenas ocorreram uma vez, porém, destaca-se a escola com a aprendizagem abaixo da média e uma dispersão maior do desempenho dos alunos pelo fato de que apenas pouco mais da metade das suas relações é repetitiva. Nas escolas privadas, a repetição é um pouco maior do que nas escolas públicas.

No que diz respeito à intensidade, destaca-se a escola pública com alta aprendizagem e alta dispersão de desempenho, localizada perto do centro. As relações relatadas pela comunidade escolar ocorreram/ocorreram, na maioria, mais do que uma vez por ano. A outra escola com alta aprendizagem, no entanto, também manifesta um alto número de relações com maior intensidade. Novamente, são as escolas com baixa aprendizagem e localizadas distante ao centro da cidade cujas relações ocorrem/ocorreram uma vez por ano ou menos.

A durabilidade das relações, no entanto, é maior nas escolas privadas do que nas escolas públicas. A Escola Andorinha conseguiu manter a maioria das suas relações mais do

que três anos, a Escola Canarinho chegou a manter a metade das suas relações por esse prazo. Nas escolas públicas, o contato, na maioria, mantém/mantinha-se menos do que três anos.

O contrato entre escola e interlocutor não é hábito dominante em nenhuma das escolas. Três das quatro escolas mantêm relações com interlocutores não-escolares baseadas em contratos, apenas a escola com aprendizagem abaixo da média e dispersão do desempenho acima da média, localizada distante do centro não mantém nenhum contrato. Todas as escolas combinam na maioria dos casos, a interação com seus interlocutores com base de acordos orais.

As relações de todas as quatro escolas ocorrem mais ou menos da mesma forma sem grandes alternâncias, o que pode ser compreendido com a satisfação dos seus interesses que todas as escolas confirmaram na maioria das suas relações. Por outro lado, queremos lembrar aqui, que não se deve apenas mudar algo que não está sendo satisfatório, mas também modificar para o melhor aquilo que está sendo bem-sucedido. Esse número baixo de relações dinâmicas se explica, a nosso ver, com a falta de planejamento, avaliação e até comunicação entre interlocutores e escolas.

A falta de dinâmica também pode ser visto no contexto da mutualidade da relação. De fato, não há participação de algum interlocutor em questões de gestão escolar nas escolas privadas. Nas escolas públicas, a Escola Bem-te-vi, localizada próximo ao centro e com aprendizagem dos alunos maior aceita/busca mais participação do que a outra escola pública Do-re-mi, lembrando, porém, que isso também depende da disposição do interlocutor.

Todas as escolas, como já dissemos, foram e estão satisfeitas com a maioria das suas interações externas. No entanto, a escola pública localizada mais distante do centro, com aprendizagem abaixo da média da amostra GERES e dispersão da aprendizagem acima da média, é a escola que menos conseguiu manter as relações. Atualmente, ela mantém – conforme a memória da comunidade escolar – uma única relação com um agente do seu meio social. – pelo menos um entre os que a sua equipe lembrou no momento do levantamento. A escola privada com uma aprendizagem acima da média é aquela que se destaca com o número maior de relações atualmente existentes em comparação com as suas relações antigas.

Quantidade de relações mantidas em cada escola com seu meio social, por características						
4 Leituras de contraste	(1)	privada	pública	centriférica	centriférica	(2)
		privada	pública	periférica	periférica	
	(3)	maior aprendizagem	maior aprendizagem	maior equidade	menor equidade	(4)
		menor aprendizagem	menor aprendizagem	maior equidade	menor equidade	

<p style="text-align: center;">Dimensão</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha ensino: 15 gestão: 8</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi ensino: 11 gestão: 8</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho ensino: 7 gestão: 10</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi ensino: 7 gestão: 7</td> </tr> </table>	Andorinha ensino: 15 gestão: 8	Bem-te-vi ensino: 11 gestão: 8	Canarinho ensino: 7 gestão: 10	Do-re-mi ensino: 7 gestão: 7	<p style="text-align: center;">Mutual</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 0 não: 23</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: sim: 5 não: 14</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 0 não: 17</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 1 não: 13</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 0 não: 23	Bem-te-vi: sim: 5 não: 14	Canarinho sim: 0 não: 17	Do-re-mi sim: 1 não: 13	<p style="text-align: center;">Estável</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha Contrato: 7 Acordo: 12 Nenhum: 4</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi Contrato: 4 Acordo: 5 Nenhum: 5</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho Contrato: 4 Acordo: 7 Nenhum: 6</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi Contrato: 0 Acordo: 13 Nenhum: 1</td> </tr> </table>	Andorinha Contrato: 7 Acordo: 12 Nenhum: 4	Bem-te-vi Contrato: 4 Acordo: 5 Nenhum: 5	Canarinho Contrato: 4 Acordo: 7 Nenhum: 6	Do-re-mi Contrato: 0 Acordo: 13 Nenhum: 1
Andorinha ensino: 15 gestão: 8	Bem-te-vi ensino: 11 gestão: 8													
Canarinho ensino: 7 gestão: 10	Do-re-mi ensino: 7 gestão: 7													
Andorinha sim: 0 não: 23	Bem-te-vi: sim: 5 não: 14													
Canarinho sim: 0 não: 17	Do-re-mi sim: 1 não: 13													
Andorinha Contrato: 7 Acordo: 12 Nenhum: 4	Bem-te-vi Contrato: 4 Acordo: 5 Nenhum: 5													
Canarinho Contrato: 4 Acordo: 7 Nenhum: 6	Do-re-mi Contrato: 0 Acordo: 13 Nenhum: 1													
<p style="text-align: center;">Repetitivo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 21 não: 2</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi sim: 13 não: 6</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 14 não: 3</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 9 não: 5</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 21 não: 2	Bem-te-vi sim: 13 não: 6	Canarinho sim: 14 não: 3	Do-re-mi sim: 9 não: 5	<p style="text-align: center;">Intensivo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha >1x/ano: 9 ≤1ano: 12</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi >1x/ano: 10 ≤ 1 ano: 3</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho >1x/ano: 4 ≤ 1 ano: 10</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi >1x/ano: 3 ≤ 1ano: 6</td> </tr> </table>	Andorinha >1x/ano: 9 ≤1ano: 12	Bem-te-vi >1x/ano: 10 ≤ 1 ano: 3	Canarinho >1x/ano: 4 ≤ 1 ano: 10	Do-re-mi >1x/ano: 3 ≤ 1ano: 6	<p style="text-align: center;">Durável</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha >3 anos:12 ≤3 anos: 9</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi >3 anos: 5 ≤3 anos:14</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho > 3anos : 7 ≤ 3anos: 7</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi >3 anos: 2 ≤ 3anos: 10</td> </tr> </table>	Andorinha >3 anos:12 ≤3 anos: 9	Bem-te-vi >3 anos: 5 ≤3 anos:14	Canarinho > 3anos : 7 ≤ 3anos: 7	Do-re-mi >3 anos: 2 ≤ 3anos: 10
Andorinha sim: 21 não: 2	Bem-te-vi sim: 13 não: 6													
Canarinho sim: 14 não: 3	Do-re-mi sim: 9 não: 5													
Andorinha >1x/ano: 9 ≤1ano: 12	Bem-te-vi >1x/ano: 10 ≤ 1 ano: 3													
Canarinho >1x/ano: 4 ≤ 1 ano: 10	Do-re-mi >1x/ano: 3 ≤ 1ano: 6													
Andorinha >3 anos:12 ≤3 anos: 9	Bem-te-vi >3 anos: 5 ≤3 anos:14													
Canarinho > 3anos : 7 ≤ 3anos: 7	Do-re-mi >3 anos: 2 ≤ 3anos: 10													
<p style="text-align: center;">Dinâmico</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 6 não: 17</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi sim: 4 não: 15</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 3 não: 14</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 4 não: 10</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 6 não: 17	Bem-te-vi sim: 4 não: 15	Canarinho sim: 3 não: 14	Do-re-mi sim: 4 não: 10	<p style="text-align: center;">Satisfatório</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 21 não: 2</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi sim: 14 não: 2</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 9 não: 5</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 14 não: 0</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 21 não: 2	Bem-te-vi sim: 14 não: 2	Canarinho sim: 9 não: 5	Do-re-mi sim: 14 não: 0	<p style="text-align: center;">Ainda existente</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 17 não: 6</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: sim: 8 não: 11</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 8 não: 9</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 1 não: 13</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 17 não: 6	Bem-te-vi: sim: 8 não: 11	Canarinho sim: 8 não: 9	Do-re-mi sim: 1 não: 13
Andorinha sim: 6 não: 17	Bem-te-vi sim: 4 não: 15													
Canarinho sim: 3 não: 14	Do-re-mi sim: 4 não: 10													
Andorinha sim: 21 não: 2	Bem-te-vi sim: 14 não: 2													
Canarinho sim: 9 não: 5	Do-re-mi sim: 14 não: 0													
Andorinha sim: 17 não: 6	Bem-te-vi: sim: 8 não: 11													
Canarinho sim: 8 não: 9	Do-re-mi sim: 1 não: 13													

Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 43 – Constraste I

Sobre uma provável modificação da capacidade da escola definimos como indicador o espaço onde ocorre a interação. Também consideramos informativo o fato de quem gerou e planejou a interação porque isso implica que a escola agiu ativamente no intuito de diversificar o ensino ou de encontrar aliados em desafios administrativos. Compreendemos o planejamento e o aproveitamento da interação, ao mesmo tempo, como possíveis indicadores para uma aprendizagem organizacional.

As escolas mantêm relações que se realizam/realizaram dentro do seu espaço físico e fora. Não se identifica um padrão que se relacione à escola privada ou pública, localizada no centro ou na periferia, também não no que diz respeito aos dados da aprendizagem e dispersão do desempenho de seus alunos. Apenas a Escola Canarinho, localizada mais distante do centro, se destaca pela dominância do número de relações aproveitadas dentro do espaço físico.

Observa-se que as escolas privadas são as escolas mais ativas na busca de parceiros. Tanto a escola privada, localizada mais próxima do centro, como também a escola privada, localizada mais distante do centro teve a iniciativa de principiar a maioria das suas relações. Nas escolas públicas é mais costume, que os interlocutores se ofereçam a interagir. Na escola pública, com a média de aprendizagem maior, a própria iniciativa foi maior do que na escola pública com aprendizagem menor. As escolas públicas indicaram relações onde a iniciativa se deu em ambas as partes. Isso se refere ao convênio da Escola Bem-te-vi e a relação com a outra escola vizinha da Escola Do-re-mi.

No que diz respeito ao planejamento da interação, destaca-se que as escolas públicas passam essa responsabilidade aos interlocutores com mais frequência do que as escolas privadas.

Em todas as escolas, as interações e seus conteúdos são reconhecidos por, pelo menos, uma das professoras. Pouco das relações mantidas não interferem nos acontecimentos em sala de aula. Eles ou entram/entraram diretamente em contato com as crianças ou o professor aproveita/aproveitou o tema trazido no seu ensino. Comparando as duas escolas privadas, que se destacaram com maior número de interações externas por elas próprias iniciadas e planejadas, constata-se que as professoras da Escola Andorinha, com uma aprendizagem maior, aproveitam/aproveitaram um pouco mais as suas relações externas do que as professoras da Escola Canarinho. Lembramos, aqui, da menor flutuação de profissional na Escola Andorinha em comparação com a Escola Canarinho.

Todas as escolas mostraram um olhar (auto)crítico, no que diz respeito às ocorrências com interlocutores que implicaram obstáculos. Inclusive, a escola privada com uma

aprendizagem dos alunos abaixo da média do GERES, se destaca com uma autocrítica maior do que a escola privada cujos alunos mostraram uma aprendizagem maior. Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato de que a escola pública com a aprendizagem abaixo da média e com alta dispersão do desempenho, cujas relações com interlocutores não se mantinham até o ano letivo, exceto a relação com o Instituto Iris, identifica mais obstáculos por parte dos interlocutores do que na própria escola.

Quantidade das relações mantidas, de cada escola com seu meio social, por características					
<u>4 Leituras de contraste</u>	(1)	privada	pública	centrífrica	centrífrica
		privada	pública	periférica	periférica
	(3)	maior aprendizagem	maior aprendizagem	maior equidade	menor equidade
		menor aprendizagem	menor aprendizagem	maior equidade	menor equidade

<p style="text-align: center;">Espaço (da interação)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha na escola: 12 ≠na escola: 10 ambos: 1</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: na escola: 7 ≠na escola: 9 ambos: 3</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho na escola: 13 ≠na escola: 4 ambos: 0</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi na escola: 6 ≠na escola: 7 ambos: 1</td> </tr> </table>	Andorinha na escola: 12 ≠na escola: 10 ambos: 1	Bem-te-vi: na escola: 7 ≠na escola: 9 ambos: 3	Canarinho na escola: 13 ≠na escola: 4 ambos: 0	Do-re-mi na escola: 6 ≠na escola: 7 ambos: 1	<p style="text-align: center;">Iniciador (da interação)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha escola: 19 interlocutor: 4</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: escola: 8 interlocutor: 8 ambos: 2</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho escola: 10 interlocutor: 4</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi escola: 4 interlocutor: 9 ambos: 1</td> </tr> </table>	Andorinha escola: 19 interlocutor: 4	Bem-te-vi: escola: 8 interlocutor: 8 ambos: 2	Canarinho escola: 10 interlocutor: 4	Do-re-mi escola: 4 interlocutor: 9 ambos: 1	<p style="text-align: center;">Planejador (da interação)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha escola: 9 interlocutor: 13 ambos: 1</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: escola: 2 interlocutor: 14 ambos: 2</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho escola: 5 interlocutor: 10 ambos: 1</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi escola: 0 interlocutor: 12 ambos: 2</td> </tr> </table>	Andorinha escola: 9 interlocutor: 13 ambos: 1	Bem-te-vi: escola: 2 interlocutor: 14 ambos: 2	Canarinho escola: 5 interlocutor: 10 ambos: 1	Do-re-mi escola: 0 interlocutor: 12 ambos: 2
Andorinha na escola: 12 ≠na escola: 10 ambos: 1	Bem-te-vi: na escola: 7 ≠na escola: 9 ambos: 3													
Canarinho na escola: 13 ≠na escola: 4 ambos: 0	Do-re-mi na escola: 6 ≠na escola: 7 ambos: 1													
Andorinha escola: 19 interlocutor: 4	Bem-te-vi: escola: 8 interlocutor: 8 ambos: 2													
Canarinho escola: 10 interlocutor: 4	Do-re-mi escola: 4 interlocutor: 9 ambos: 1													
Andorinha escola: 9 interlocutor: 13 ambos: 1	Bem-te-vi: escola: 2 interlocutor: 14 ambos: 2													
Canarinho escola: 5 interlocutor: 10 ambos: 1	Do-re-mi escola: 0 interlocutor: 12 ambos: 2													

<p style="text-align: center;">Aproveitado pela Pró</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim: 17 não: 6</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: sim: 17 não: 2</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim: 11 não: 6</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim: 10 não: 4</td> </tr> </table>	Andorinha sim: 17 não: 6	Bem-te-vi: sim: 17 não: 2	Canarinho sim: 11 não: 6	Do-re-mi sim: 10 não: 4	<p style="text-align: center;">Obstáculos</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Andorinha sim (escola): 4 sim (interlocutor.): 4 não: 15</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Bem-te-vi: sim(escola):10 sim (interlocutor): 6 não: 3</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Canarinho sim (escola): 7 sim (interlocutor): 1 não: 9</td> <td style="padding: 2px;">Do-re-mi sim (escola): 3 sim (interlocutor): 5 não: 6</td> </tr> </table>	Andorinha sim (escola): 4 sim (interlocutor.): 4 não: 15	Bem-te-vi: sim(escola):10 sim (interlocutor): 6 não: 3	Canarinho sim (escola): 7 sim (interlocutor): 1 não: 9	Do-re-mi sim (escola): 3 sim (interlocutor): 5 não: 6
Andorinha sim: 17 não: 6	Bem-te-vi: sim: 17 não: 2								
Canarinho sim: 11 não: 6	Do-re-mi sim: 10 não: 4								
Andorinha sim (escola): 4 sim (interlocutor.): 4 não: 15	Bem-te-vi: sim(escola):10 sim (interlocutor): 6 não: 3								
Canarinho sim (escola): 7 sim (interlocutor): 1 não: 9	Do-re-mi sim (escola): 3 sim (interlocutor): 5 não: 6								

Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 44 – Constraste II

Enquanto, na perspectiva das escolas privadas, o interesse do interlocutor se concentra no benefício financeiro, seguido de publicidade, as escolas públicas suspeitam de que os seus interlocutores se dedicam à interação por motivos de responsabilidade social e em seguida por publicidade. A expectativa de que o interlocutor busque a publicidade é ainda um pouco maior nas duas escolas localizadas mais perto do centro do que nas escolas mais distantes. As escolas privadas não identificaram nenhum interlocutor que seja interessado na interação por motivos de auto-aprendizagem ou aumento da experiência profissional. Enquanto isso, as escolas públicas ofereciam/oferecem seu espaço para interlocutores que querem enriquecer sua própria experiência e aumentar suas capacidades e habilidades.

Interesses dos interlocutores envolvidos com as escolas, na perspectiva da escola			
Benefício financeiro		Publicidade	
Andorinha 14 interlocutores	Bem-te-vi zero interlocutor	Andorinha 6 interlocutores	Bem-te-vi 5 interlocutores
Canarinho 3 interlocutor	Do-re-mi 1 interlocutor	Canarinho 4 interlocutores	Do-re-mi 2 interlocutores
Responsabilidade Social		Experiência no ensino	
Andorinha 5 interlocutores	Bem-te-vi 15 interlocutores	Andorinha zero interlocutores	Bem-te-vi 2 interlocutores
Canarinho 1 interlocutor	Do-re-mi 9 interlocutores	Canarinho zero interlocutores	Do-re-mi 1 interlocutor

Fonte: Pesquisa da autora

Diagrama 45 – Constraste III

7.4 AS DIFICULDADES CONSTATADAS NA TENTATIVA DE ESTABELEECER INTERAÇÕES ESTÁVEIS COM O MEIO SOCIAL

A análise das 15 relações que não se tornam acoplamentos estruturais ou, pelo menos, acoplamentos em estruturação, revela como obstáculos percebidos pela escola, os seguintes fatores: a falta de recursos financeiros, a falta de veículos de transporte, a falta de espaço físico, falta de disponibilidade dos parceiros, a instabilidade na demanda por parte da escola devido ao número limitado de crianças interessadas, o interesse do interlocutor limitado aos benefícios financeiros, a falta de capacidade pedagógica e o atendimento inadequado às crianças, a falta de vontade e a resistência ou a incapacidade do corpo docente de se adaptar a inovações e à sobrecarga burocrática.

O fato de que há várias dificuldades complicando ou até inibindo que relações se tornem acoplamentos estruturais leva desvantagens para a escola. Conforme o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, sem relações estruturais diminui-se a sensibilidade do sistema no que diz respeito às mudanças que ocorrem no seu meio. Sem acoplamentos estruturais, a chance que a escola pode perturbar outros sistemas oriundos do seu meio e assim influenciar mudanças sociais, também é menor.

RESUMO DO SÉTIMO CAPÍTULO

As relações das quatro escolas com seu meio social atendem, de uma ou de outra forma, a algumas expectativas e argumentos oriundos do âmbito da *policy*, no âmbito sociológico e educacional, comentados no terceiro capítulo. As expectativas, que se referem

- à proximidade entre o agente que toma decisões, o cidadão, a transparência e democratização da gestão escolar;
- ao aumento da sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade e o desenvolvimento institucional da escola;
- à avaliação mútua em rede;
- à concentração na demanda da criança,

estão mais distantes como metas a serem cumpridas. Observaram-se a ausência de um planejamento mútuo a longo prazo e uma definição clara de objetivos dessa interação por ambas as partes. Conforme a operacionalização do *acoplamento estrutural*, uma única relação pode ser identificada como tal, isto é, o convênio entre a escola pública e o colégio particular. No contraste dos dados sobre as relações por réplica do estudo de caso, constatou-se que todas as escolas mantêm relações com interlocutores tanto no âmbito da gestão, como também do ensino. A escola com a aprendizagem abaixo da média e a dispersão do desempenho dos seus alunos acima da média do GERES mantém em relação às outras escolas menos relações repetitivas. As escolas com aprendizagem maior e localizadas mais próximas ao centro, mantêm relações mais intensas. No que diz respeito à durabilidade de relações, observa-se que ela é maior nas escolas privadas. Uma participação dos interlocutores na gestão escolar apenas existe nas escolas públicas. A maioria das interações não se submete às alternâncias e não são baseadas em um contrato, mas satisfizeram/satisfazem à maioria dos interesses das escolas. Mais ativas na busca de interlocutores são as escolas privadas, mas também nessa rede mantenedora passa a responsabilidade aos interlocutores, no que diz respeito ao planejamento do evento. Afirmou-se que a maioria dos eventos com terceiros estava ou está sendo aproveitada pelas professoras em sala de aula. Na perspectiva das comunidades escolares da rede privada, os interesses dos interlocutores se concentraram no benefício financeiro e na publicidade. Nas escolas públicas se supôs que o interesse dos seus interlocutores seria o da responsabilidade social e da publicidade. Os obstáculos na implantação e consolidação de interações com atores não-escolares se encontram tanto na escola como também por parte dos interlocutores. Destaca-se, aqui, que a escola que mantém atualmente apenas uma única relação identificou mais obstáculos por parte dos interlocutores do que na própria comunidade escolar.



8 QUAIS RECOMENDAÇÕES FORMULAMOS NA BASE DAS INFORMAÇÕES ADQUIRIDAS?

Uma tese ou trata de um problema novo ou busca novas soluções para problemas antigos ou busca novos argumentos teóricos para soluções antigas para problemas antigos. No nosso caso, o objeto da tese não é – como admitimos inicialmente– um problema novo. As interações externas da escola com seu meio social estão sendo investigadas. Existem e existem várias propostas que abordam o porquê, para que e como conseguir uma abertura da escola. Continuam-se as iniciativas privadas e públicas a fortalecer a relação entre escola e meio social. No entanto, a escola ainda é vista como instituição distante da sua comunidade. A nossa pesquisa não se dedicou à busca de novas respostas ou soluções alternativas dessas estratégias. O objetivo dessa tese é a introdução de uma argumentação nova a favor do fortalecimento da relação entre escola e seu meio social, especificamente um argumento que se refere à gestão. Um segundo objetivo é a contribuição na compreensão das relações entre escola e comunidade, investigadas em um estudo de caso em quatro escolas selecionadas da amostra da pesquisa brasileira GERES.

Conforme o Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural, compreende-se a escola como um sistema autopoietico, isto é, um sistema auto-referencial, determinado pela própria estrutura e operacionalmente fechado. Isso, porém, não significa que ela seja independente do seu meio social. Ao contrário, a escola como todos os sistemas autopoieticos se concretiza apenas em uma base autopoietica. Esse meio pode desencadear mudanças na escola apenas através de acoplamentos, porém, a probabilidade de que essas mudanças sejam congruentes à co-evolução da escola e seu meio, supõe que esses vínculos sejam de caráter repetitivo, estável, durável, mútuo, susceptível às mudanças, oriundo de interesses próprios e que eles modifiquem as capacidades dos respectivos sistemas. A maneira como a escola processa os desencadeamentos dentro dela própria é determinada por sua estrutura particular. Isso tem implicações, tanto para a gestão política em geral, quanto para a gestão escolar, em especial: precisa-se, por um lado, conhecer a lógica da situação da escola e a lógica da situação do meio social e precisa-se, por outro lado, saber mais sobre a lógica da seleção de determinadas formas de interações por parte da escola e por parte do meio social. Apenas com esse conhecimento, uma política educacional e/ou uma gestão escolar podem tornar os vínculos que existem entre escola e seu meio em acoplamentos estruturais, ou seja, os possíveis canais para desencadear mudanças.

Podemos, num primeiro momento, constatar um resultado da pesquisa que aparentemente – depois de tudo que lemos – é banal: a escola não é uma instituição isolada. As descrições das quatro escolas localizadas no Município de Salvador e suas interações com seu meio social mostram que as escolas estão entrelaçadas com o seu meio. O nosso estudo trouxe à luz, resultados similares aos da pesquisa alemã *Schule und soziale Netzwerke*. Inclusive vale ressaltar, nesse momento, que o fundamento teórico nos permite esse tipo de correlação entre escolas do Brasil e escolas de outros países, porque o pressuposto de que a escola é um sistema autopoiético abrange todas as escolas, sejam elas brasileiras ou estrangeiras. Isso significa que as escolas funcionam pela mesma lógica, ou seja, elas são operacionalmente fechadas e estruturalmente determinadas. Elas apenas se diferenciam nas suas estruturas. Podemos observar, como foi resumido também na pesquisa alemã, que há parcerias oriundas das áreas da cultura, do esporte, da religião, do atendimento social. Também se confirmou que os eventos escolares que envolvem atores não-escolares significam um enriquecimento e benefício para os alunos. Esses momentos diversificados permitem ao alunado conhecer outras pessoas que representam outras percepções do mundo e outras leituras da vida. Isso se torna um fato importante considerando que muitas das crianças não têm acesso a determinados eventos culturais ou serviços sociais, supostamente por falta de recursos financeiros, falta de tempo ou simplesmente falta de conhecimento dos pais/responsáveis. Tivemos várias oportunidades de observar pessoalmente como as crianças se entusiasmaram com as atividades oferecidas pelos interlocutores. Nesses momentos vimos alunos presentes não só fisicamente, mas com vontade de estar lá.

A pergunta de que se houve também um benefício no que diz respeito ao desempenho e à aprendizagem se torna mais difícil de responder. Depois de ter conhecido vários argumentos, tornou-se plausível supor que a relação da escola com seu meio social é um fato de influência na aprendizagem, mas admitimos já inicialmente que, a nosso ver, a correlação entre um fator que supostamente pode influenciar o ensino e o desempenho do aluno se torna difícil por causa da complexidade do processo da aprendizagem em si. E, mesmo se nosso estudo de caso parece sugerir que as escolas com alta aprendizagem também são aquelas escolas com mais relações externas, precisamos alertar para a falsa dedução. O nosso estudo de caso nunca trabalhou na dimensão de quantidade de relações. Não buscamos saber sobre todas as relações que existiam ou existem. Por isso, não seria legítimo comparar, nesse momento, a alta aprendizagem do alunado com o número de relações.

A logística do estudo de caso através de réplicas, porém, revela que determinadas características das relações se distribuem às características das escolas e outras não. Observa-

se que a maioria das relações com dimensão de atuação de ensino mostrou-se nas escolas com aprendizagem dos seus alunos acima da média do GERES, ou seja, nas escolas que estão localizadas mais próximas do centro de Salvador. Nessas escolas, também o número das relações intensas se revelou maior do que nas outras escolas.

Relações mais duráveis se manifestam mais nas escolas com dispersão do desempenho do aluno mais baixo do que a média do GERES, que são as duas escolas privadas. Uma mutualidade na interação, porém, apenas se estabeleceu – porém também só poucas vezes – nas escolas públicas, mas são as escolas privadas, ou seja, nas escolas com dispersão mais baixa do desempenho, que são mais ativas na busca e no planejamento das relações. Porém, também aqui precisa-se ressaltar que o planejamento na maioria das relações permanece na mão do interlocutor.

Resumindo, há padrões apenas no que diz respeito a durabilidade, a intensidade e a mutualidade e no que concerne à modificação da capacidade do sistema (iniciação e planejamento). No entanto, usamos o conceito *padrão* com cautela, porque, de fato, um estudo de caso com quatro escolas não objetiva mostrar padrões no sentido estatístico.

O hábito de basear as interações em contratos escritos ou acordos orais é comum nas escolas com alta aprendizagem dos seus alunos, mas também em uma escola privada com uma aprendizagem dos alunos abaixo da média de GERES. Mencionamos essa característica aqui, porque nos parece plausível supor que a maior durabilidade das relações das duas escolas privadas tenha a ver com sua disposição de fechar contratos e acordos ou vice-versa. A escola pública que também mostrou essa disposição, porém, não a durabilidade, não tem a mesma continuidade no cargo do diretor como as duas escolas privadas. Isso pode ser uma possível explicação por que as relações não duram tanto.

Para todas as escolas, podemos constatar uma baixa dinâmica nas relações e um alto grau de satisfação. Dois aspectos que podem ser compreendidos em relação um ao outro. Sendo que as escolas estão satisfeitas com as relações de forma como elas estão, não há necessidade e vontade de modificá-las. É, porém, possível, em face das observações diretas do nosso estudo de caso, interpretar a baixa dinâmica pela postura acomodada das escolas e a falta de comunicação e transparência entre os interlocutores e as escolas.

Num segundo momento, constatamos que as escolas mantêm contatos externos e estão vinculadas com o meio social, mas apenas uma vez se estabeleceu uma relação que cumpre a nossa definição operacional de *acoplamento estrutural*. Assim, conforme a Teoria de Autopoiese, coloca-se em risco a co-evolução entre escola e seu meio social. Pois, maior a possibilidade de poder “perturbar” o sistema *escola*, isto é, desencadear algumas mudanças, se

houver acoplamentos estruturais entre ela e seu meio social. O fato de que os acoplamentos das escolas investigadas não são estruturados, conseqüentemente diminui a probabilidade de fazer encadeamentos. Em outras palavras, a probabilidade de aumentar a sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade é menor. Esse aspecto se tornou mais importante ainda no contexto da discussão sobre a autogestão e da autonomia da escola. Uma escola que ganhará mais autonomia em vários aspectos escolares, mais do que nunca, precisa ser estruturalmente acoplada, para que ela não perca a tarefa social por causa da sua auto-referencialidade e sua inalteração, ou seja, sua gramática da escola. Lidar com a comunidade externa, vincular seu próprio funcionamento com serviços de educação não-formal, integrar recursos externos e interagir com atores não-escolares, atinge várias outras competências da unidade escolar. Assim, o fortalecimento da relação entre escola e seu meio social atinge a autonomia organizativa para que a escola possa fazer convênios, a autonomia financeira para que ela possa receber recursos e contribuições de outras entidades privadas e públicas, a autonomia administrativa para ela possa estabelecer conselhos e serviços de contabilidade, a autonomia pedagógica para que ela possa definir o currículo da escola e, finalmente, a autonomia didática para que ela possa desenvolver atividades do ensino-aprendizagem. (GADOTTI, 2004, p. 40-48)

A co-evolução entre a escola e o meio social é, como mostra nossa análise, extremamente promissora no que diz respeito a uma maior eficácia da escola. As professoras reconheceram a relevância e a compatibilidade dos conteúdos desses eventos com conteúdos curriculares e, por isso, se confirmou o aproveitamento da maioria dos eventos em sala de aula. No entanto, essas experiências serviram mais como um tipo de gancho ou uma presilha para pendurar o assunto em sala de aula. Não houve necessariamente um tratamento sistematizado e uma reflexão didática sobre como a experiência de um interlocutor externo pode aprofundar um assunto curricular.

Nosso estudo alerta, por isso, que as interações entre escola e interlocutores não-escolares correm risco de permanecer como eventos isolados ou se tornar apenas distração do alunado se não há uma integração no currículo escolar. Vimos que não houve falta de postura crítica e de autocrítica da comunidade escolar, mas sim a ausência de diálogo que propicia a crítica. Durante nossas conversas, as escolas fizeram sugestões relacionadas a eventos com interlocutores e observaram obstáculos. Mas, parece que, em vez de estabelecer uma cultura de amizade crítica, a escola prefere finalizar o contato com o interlocutor. Ou ainda pior, ela opta por continuar o contato sem tentar melhorar a qualidade do evento.

Também se desperdiça uma oportunidade de focalização do ensino em temas e interpretações e – conforme a suposição do coordenador da pesquisa GERES – o apoio à capacidade de compreender textos e produções escritas e a leitura da vida real. Não se abre a oportunidade de trabalhar planejadamente às experiências sociais que a criança vive no seu contexto. Perde-se a oportunidade de ensinar não apenas competências cognitivas, mas também capacidades sociais e habilidades orientadas no aluno e suas experiências anteriores.

A contextualização do conteúdo, a integração de aprendizagem teórica vinculada à prática e ao atendimento da demanda do aluno exigem planejamento pedagógico com os interlocutores ou, pelo menos, para os interlocutores. Os interlocutores precisam saber o que acontece dentro de sala de aula para que eles possam contribuir na sua contextualização. As relações das quatro escolas com os interlocutores não-escolares afirmam, de uma ou outra maneira, as expectativas formuladas na legislação, na política educacional e nas pesquisas sobre eficácia da escola, mas não observamos em nenhum caso um planejamento mútuo entre a escola e representantes do meio social a longo prazo. Retomamos três exemplos de atuações de interlocutores para mostrar como a interação com o interlocutor poderia contribuir para um ensino curricular e a um conhecimento integral.

A presença da baiana como representante da cultura afro-brasileira poderia, além de ser um enriquecimento para as festas, contribuir com excelência para a contextualização de conteúdos curriculares, como a história da Bahia, sobre hábitos de nutrição, a língua brasileira com suas influências diversas, buscando apoio em museus e outras instituições culturais, como o próprio manual do projeto da Secretaria Municipal da Educação e Cultura sugeriu. A venda da culinária típica poderia ser também um momento lúdico para se aplicar operações matemáticas, acompanhadas com explicações sobre como se faz o acarajé.

Antes da visita da Orquestra Sinfônica, a escola poderia ter trabalhado um texto de uma ópera infantil e solitar da Orquestra a apresentação da música da mesma. Poderia se imaginar um cenário em que a escola busca material contextualizado sobre a infra-estrutura do Teatro Castro Alves para fazer cálculo matemático sobre a quantidade de cadeiras que o teatro oferece e a medida espacial do teatro. Pode-se imaginar um cenário em que os professores lessem, em sala de aula, programas culturais oferecidos pelo Teatro Castro Alves e o Orquestra Sinfônica da Bahia e, durante a visita das cameratas, os alunos, organizados em equipes de mini-repórteres, realizam entrevistas. No dia da visita ao ensaio público, poderiam ser convidados os pais/responsáveis com tempo disponível para acompanhar as turmas. No cenário imaginário se criaria uma cooperação entre interlocutores, se avisando mutuamente sobre outros eventos, como a exposição de instrumentos no Museu de Arte Moderna, em

Salvador, por exemplo. A coordenadora das cameratas poderia informar à escola sobre eventos adequados ao público infantil para que a escola faça propaganda entre os pais/responsáveis.

As escolas poderiam contribuir para a mobilização da sociedade no desenvolvimento da educação de forma mais sistematizada e não apenas com os próprios projetos elaborados, se tiver um canal estruturado entre elas e outros órgãos da comunidade. Elas poderiam aproveitar e/ ou divulgar os eventos organizados no município por órgãos públicos e do Terceiro Setor. O curso do Instituto INPAZ, ex-interlocutor da Escola Bem-te-vi, continua sendo oferecido na cidade de Salvador. As escolas não apenas poderiam ajudar na divulgação da programação, mas também organizar uma participação de modo a fazer rodízio das professoras e membros do Conselho Escolar e, num momento posterior, compartilhar o conhecimento adquirido com todos os pais/responsáveis em oficinas temáticas. Seria um rico momento de comunicação entre escola e pais/responsáveis e, ao mesmo tempo, uma troca de experiência e um *Know-how-transfer*. Encontros desse tipo, que estimulam a reflexão coletiva sobre o processo educativo, podem ser compreendidos como uma avaliação mútua.

Observamos que a avaliação mútua entre escola e interlocutores não é comum em nenhuma das quatro escolas do nosso estudo de caso, nem uma avaliação sistemática da atuação dos interlocutores e tampouco o proveito de uma avaliação do aluno realizada pelo interlocutor. Perde-se a impressão e a opinião dos interlocutores que manifestariam as capacidades e competências do aluno observadas em outros contextos diferenciados da sala de aula. Lembramos da diretora que conta da rica troca de experiência na colaboração com a Fundação Gol de Letra.

As escolas devem, a nosso ver, reconhecer seu próprio papel na elaboração do currículo escolar e da prática didática, da sua própria e do interlocutor. Elas precisam, por um lado, impor com mais rigidez aos interlocutores, principalmente os interlocutores das escolas públicas indicados pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, a demandas específicas da escola e da comunidade local. O projeto sobre Nutrição, os estágios da Psicologia, os projetos da Casa Via Magia e Instituto Íris, o evento do Detran-Ba, a apresentação da Secretaria de Saúde, todos eles entram na vida cotidiana das escolas, realizam nas escolas projetos anteriormente elaborados adequadamente às próprias capacidades, mas não necessariamente baseados em um levantamento da real demanda da escola, dos interesses dos alunos e da comunidade local.

Por outro lado, as escolas precisam reconhecer que ela é responsável pela garantia de um tratamento adequado aos aspectos trazidos pelos interlocutores. É ela que é responsável

pelo *acabamento pedagógico*. Não se pode exigir dos interlocutores, oriundos de outras áreas profissionais, que eles também sejam educadores, pedagogos ou professores, mas, pode-se, já que eles trabalham com crianças, exigir um interesse e uma responsabilidade pelo processo da socialização de modo geral. Em outras palavras, é responsabilidade do professor fazer com que o evento, organizado pelo interlocutor, atenda à necessidade da turma. Se o professor não assume essa responsabilidade, ele a entrega a uma pessoa que nem conhece a turma, e que, na maioria dos casos, nem tem uma formação pedagógica. No nosso momento coletivo da tréplica dos resultados, a coordenadora pedagógica da Escola Canarinho apontou que a escola tenta encaixar os eventos com terceiros no planejamento pedagógico, mas admitiu que na maioria dos casos a escola ficasse sem saber o que de fato será apresentado por parte do parceiro.

A escola precisa aprender a exigir e dar *feedback*, ela precisa aprender a expor com mais clareza suas expectativas, por exemplo, relatórios compreensíveis para a comunidade escolar, apresentações dos resultados em reuniões dos pais/responsáveis, apresentação e objetivos claros e uma definição sobre como trabalhar quais habilidades e capacidades com os alunos.

Não haverá uma integração sistemática entre educação formal e educação não-formal enquanto não se estabelece uma definição clara sobre os objetivos dessa cooperação e os interesses envolvidos. Essa transparência se torna ainda mais importante se os eventos da educação não-formal substituem momentos da educação formal. O nosso estudo de caso mostrou que a educação não-formal acontece durante os horários da educação formal, ou em eventos festivos. A aula está sendo suspensa para que o evento possa acontecer com terceiros. Não encontramos uma integração conforme o modelo aditivo, nem o modelo integrativo para que as duas ofertas se completem harmonicamente. Apenas a Escola Andorinha oferece o ensino integral, mas também sem seguir um ou outro desses modelos.

Os interlocutores participam nas escolas, seguindo seus próprios interesses. As escolas privadas supõem que esse interesse seja o benefício financeiro e a publicidade. As escolas públicas supõem que o interlocutor oferece seu serviço por motivos de responsabilidade social. Uma cooperação, como sabemos da Teoria de Cooperação de Axelrod, é fruto do próprio interesse. E do Modelo Teórico do Acoplamento Estrutural sabemos que o valor do benefício esperado é um valor subjetivo, ou seja, ele não é calculável por terceiros. Isso significa que, em primeiro lugar, a escola precisa definir seus próprios interesses no que diz respeito a um interlocutor externo e, em segundo lugar, que ela precisa realizar um cálculo do benefício esperado. Mas também significa que ela, interessada na cooperação, contribui

dentro de suas condições, para que os interesses do interlocutor possam se realizar. Por isso, nos surpreendeu que nenhuma escola colocou com mais clareza suas próprias exigências em relação à atuação dos parceiros, nem contribui para a publicidade dos seus parceiros, por exemplo, através da citação deles com nome e função no seu Projeto Político-Pedagógico da escola.

Também se tornam importantes para a gestão escolar os comentários de alguns interlocutores confirmando que apenas a existência e a garantia de um bom funcionamento da escola e uma infra-estrutura adequada os motivou a oferecer sua atuação. A escola precisa oferecer um equivalente, uma compensação para que o interlocutor possa considerar o seu objetivo e os seus interesses efetivamente alcançados.

As escolas do nosso estudo de caso não são – constatamos em um terceiro momento – necessariamente vinculadas ao meio social que elas circundam, ou seja, à comunidade onde elas estão localizadas. Isso, de fato, dificulta a realização da expectativa de que a abertura da escola trabalhe assuntos e temáticas da vida social dos alunos.

Vale ressaltar que o gestor e a comunidade escolar como um todo percebem as relações com os interlocutores a partir da própria estrutura, pelos próprios interesses e capacidades, por sua própria lógica – a gramática da escola. A comunidade escolar não vê que não vê, como disseram Maturana e Varela. O simples fato de estar próximo, ou seja, de ser da mesma comunidade, por um lado, não garante que a presença seja perceptível como um possível aproveitamento pedagógico. Por outro lado, perceber o seu meio social, não significa também ter a capacidade de poder agir. Além disso, a comunidade escolar fala em sua língua sem perceber que os seus atos de fala expressam em alguns casos menos e em outros mais do que ele quer dizer.

Observamos, que a Escola Do-re-mi, por exemplo, fechou o portão com uma planilha de ferro, que não permite que se olhe para dentro. A justificativa de todas as escolas é a segurança das crianças, como também a preocupação com a interrupção dos processos internos por terceiros. Reconhecendo esses dois motivos, apontamos, porém, para a imagem que a escola cria de si mesma, para o sinal que ela encaminha com a postura: a escola somos nós, a sociedade está lá fora. Nesse contexto, dificilmente a sociedade é capaz de conhecer e valorizar o patrimônio público e, menos ainda, de se preocupar com ele. Essa aparência física também é um sinal de comunicação. A escola está optando por enviar sinais como: estamos fechados à comunicação com nosso meio circunvizinho ou estamos abertos para dialogar. Ela não dá oportunidade de diminuir a distância entre os diferentes códigos da linguagem. Ela não comunica com seu meio.

8.1 RECOMENDAÇÕES NO QUE DIZ RESPEITO À GESTÃO ESCOLAR

Precisa-se reconhecer que a cooperação não é o objetivo em si, mas o veículo para aumentar a qualidade do ensino, para aumentar a seriedade do apoio e do cuidado com a educação e para aumentar a oportunidade de chance e de promoção das crianças que se encontram em situações desvantajosas. E o gestor escolar precisa reconhecer que através de acoplamentos estruturais ele (a) consegue desencadear mudanças internas na escola e (b) mudanças externas na comunidade local.

O primeiro passo é ganhar clareza sobre o objetivo das parcerias. Precisa-se definir, em outras palavras, dentro da comunidade escolar, e, em conjunto com a comunidade externa, uma visão daquilo que se pretende realizar através das parcerias. Dentro do conceito da organização aprendiz, pode se entender esse passo como uma manifestação da visão compartilhada.

A escola como um todo precisa aprender a encaixar não apenas as demandas na sua oferta de ensino, mas também os apoios oferecidos e/ou recursos disponibilizados pela comunidade externa. Conforme a visão autopoietica, reconhece-se que não é apenas o gestor escolar que precisa aprender, nem apenas o professor ou o funcionário, mas a escola como um todo, porque os elementos criam as relações e as relações criam os elementos e dessa forma se autocriam e mantêm o sistema. Cada profissional que atua na escola precisa reconhecer sua responsabilidade pelo funcionamento da escola como um todo e não apenas para a pequena área em que ele atua.

É preciso analisar o que cada parceiro pode oferecer e como suas forças podem ser juntadas às forças da equipe escolar. É preciso procurar as interfaces com a sala de aula e definir os espaços adequados (dentro ou fora da escola). Um planejamento cooperativo exige que a definição dos objetivos seja clara e os métodos sejam adequados ao alunado. As ações individuais não devem atrapalhar o cotidiano escolar, mas se integrar em um pensamento sistêmico.

O objetivo a longo prazo é alinhar as forças da equipe escolar e os interlocutores, o que não deve ser confundido com a sincronização das ações de cada um. Alinhamento significa harmonização das ações para que a diversidade de oferta seja direcionada a um objetivo geral da escola, isto é, ao perfil individual da escola e a objetos específicos, ou seja, às necessidades dos alunos e dos professores.

Alinhar significa estabelecer uma estratégia que reconhece a situação atual (infra-estrutural, recursos humanos, parceiros, demandas, desejos), que avisa um objetivo aonde se

quer chegar e que implica uma avaliação se, de fato, os esforços são orientados a esse objetivo e realizados da maneira mais eficaz possível. É preciso refletir, medir e calcular as possíveis alternativas de como realizar melhor essa ou outra estratégia. A lógica da seleção de uma estratégia precisa, entre outro, abranger estratégias de motivação e de trabalhar em grupo.

A insuficiência de tempo é, na percepção da comunidade escolar, uma forte justificativa para que não se planeje coletivamente os assuntos e eventos, em que terceiros são envolvidos. No entanto, é preciso perceber que o envolvimento de terceiros, ao contrário, pode favorecer a disponibilidade de tempo para o planejamento pedagógico. O nosso estudo revelou um exemplo simples disso. A contribuição, todas as sextas-feiras, do professor de Capoeira e da voluntária, que oferece atividades de Educação Física, cria um momento disponível de trabalho em grupo para os professores da Escola Bem-te-vi. As aulas de coordenação (AC) são realizadas sem que as crianças sejam dispensadas das aulas.

Depois de ter estudado várias experiências de outros países, alguns apontando ao sucesso da abertura da escola para seu meio social, outros apontando as dificuldades, podemos resumir aqui: as experiências relatadas nas quatro escolas do nosso estudo de caso revelam também (a) vontade de interagir mais com o meio social, porém, sem saber como iniciar e estabelecer essas interações de forma mais eficaz, (b) as dificuldades encontrados no que diz respeito à falta de tempo e falta de capacitação tanto no lado dos educadores escolares como também no lado dos interlocutores não-escolares e (c) a falta de planejamento sistemático da interação, principalmente por causa da falta de uma visão compartilhada. Em fase dessa situação, esclarece a Teoria de Autopoiese mais um desafio, isto é, a determinação estrutural e do fato de a escola agir operacionalmente fechada. Em outras palavras, as vantagens e desafios sempre serão percebidos e trabalhados pela própria lógica da escola.

A partir dessa perspectiva teórica, tornam-se ainda mais interessantes os projetos que implantaram uma consultoria e uma rede de cooperação, apresentados no terceiro capítulo. Não era nossa intenção apresentar novas respostas à questão como a escola pode ser melhor vinculada com o seu meio social e também não precisa inventar a roda outra vez, mas precisa-se refletir se certas rodas conseguem rolar em qualquer chão – para permanecer na metáfora. A descrição e análise das relações de quatro escolas com seu meio social, os problemas e dificuldades por elas mencionados, faz-nos acreditar que a estratégia de consultoria e troca de experiência é uma estratégia interessante também para escolas brasileiras, principalmente por causa da falta de recursos financeiros, de tempo. Também da perspectiva dos interlocutores, uma consultoria com objetivo de apoiar a interação se torna interessante. Vimos que há demanda da escola, mas a oferta pela comunidade está limitada – como é o caso do

atendimento psico-pedagógico. Um melhor planejamento e um aumento de eficácia na cooperação entre escola e interlocutor são imprescindíveis.

Recomendamos, por isso, um apoio externo na gestão escolar com o argumento de que a escola precisa reconhecer como sistema auto-referencial e como uma organização aprendiz. Em outras palavras, recomenda-se a implantação de um, como Maturana e Varela nominaram, sistema *observador*. No que diz respeito a um melhor aproveitamento das interações entre escola e seu meio, a nossa recomendação para capacitar a escola a se tornar um sistema estruturalmente acoplado com o meio social é a implantação de uma consultoria externa em desenvolvimento institucional para redes de escolas. Argumentamos com ajuda do conhecimento teórico, adquirido no quarto capítulo.

Um consultor escolar é um observador externo que, a partir de um ponto de vista diferente do gestor escolar e da comunidade escolar, vê o que eles não vêem. O principal objetivo do consultor é servir como espelho dos processos internos, perturbando-os. A presença do observador perturba e, na melhor das hipóteses, através dessas perturbações ele desencadeia mudanças desejadas no interior da escola. O consultor não precisa, nem deve induzir novas idéias e novas visões ou ajudar em assuntos temáticos da escola, mas ele contribui nos assuntos ligados à organização escolar, mostrando à escola a lógica da situação, ou seja, a gramática da escola à qual ela própria se submeteu. Ele é um mediador. O objetivo é que a escola compreenda seu caráter auto-referencial nas suas ações e redefina sua própria imagem. Ele apóia a comunidade escolar, reconhecendo os potenciais de cada indivíduo e apoiando cada membro da comunidade para que assuma responsabilidades para a aprendizagem coletiva da organização.

Zech (1999, p. 191) entende que “o consultor é catalisador e não entregador de idéias”. Pelo fato de a escola ser um sistema operacionalmente fechado, a sua catalização, no entanto, é apenas uma tentativa probabilística. Por isso, é importante que a consultoria esteja vinculada a ações e à busca de soluções de problemas existentes, ou seja, a consultoria deve estimular a pesquisa-ação dentro da escola e a sua auto-avaliação institucional. Trata-se de um acompanhamento de gestão escolar de tipo *doing-on-the-job-support*. Não deve manter a consultoria em um nível teórico porque a aprendizagem se estabelece no fazer, com todos os seus sucessos, mas também com os erros e experiências negativas. O consultor precisa reconhecer que há dois tipos de escolas: aquelas que estão dispostas a aprender a lidar melhor com suas condições e aquelas que consideram as circunstâncias como obstáculos para melhorar o desempenho institucional. Ambas merecem um atendimento diferenciado.

A consultoria, de fato, se tornaria também um acoplamento estrutural – pois ela precisa se tornar um acoplamento estrutural para poder desencadear mudanças no interior da escola – o que implica, porém, o risco de que o consultor se insira na gramática da escola. A escola espera que o consultor faça consultoria conforme sua gramática existente. Em outras palavras, a escola tentará convencer o consultor de que sua própria gramática é adequada. Se o consultor escolar se entrega à gramática da escola, ele não mudará nenhum comportamento. Apresentamos uma metáfora que Maturana e Varela (2004, p. 271-272) apresentaram para ilustrar essa resistência do sistema autopoético.

Conta-se que havia uma ilha, que ficava em Alguém Lugar, em que os habitantes desejavam intensamente ir para outra parte e fundar um mundo mais sadio e digno. O problema era que a arte e a ciência de nadar e navegar ainda não tinham sido desenvolvidas – ou talvez tivessem sido há muito esquecidas. Por isso, havia habitantes que simplesmente se negavam a pensar nas alternativas da vida na ilha, enquanto que outros tentavam encontrar soluções para os seus problemas, sem preocupar-se em recuperar o conhecimento de como cruzar as águas. De vez em quando, alguns ilhéus reinventavam a arte de nadar e navegar. Também de vez em quando chegava a eles algum estudante, e então acontecia um diálogo assim:

“Quero aprender a nadar.”

“O que quer fazer para conseguir isso?”

“Nada. Só quero levar comigo uma tonelada de repolho.”

“Que repolho?”

“A comida de que vou precisar no outro lado, ou seja, lá onde for.”

“Mas há outras coisas pra comer no outro lado.”

“Não sei o que quer dizer. Não tenho certeza. Tenho de levar meu repolho.”

“Mas assim não vai poder nadar. Uma tonelada de repolho é uma carga muito pesada.”

“Então não posso aprender. Para você, meu repolho é uma carga. Para mim, é um alimento essencial.”

“Suponhamos que – como numa alegoria – os repolhos representam idéias adquiridas, pressupostos ou certezas.”

“Hum ... vou levar meus repolhos para onde haja alguém que entenda as minhas necessidades.”

A tarefa da consultoria pode ser assumida por professores, como mostrou o projeto alemão Schulexternes Moderatorenmodell (Modelo de moderadores externos) do Estado Renlândia Palatinado da Alemanha. No entanto, por motivos acima colocados, aumenta-se o risco da neutralização e ineficácia. Melhor se o papel do consultor for assumido por uma pessoa externa à escola, que pode ser um professor de outra escola ou um profissional do âmbito da gestão educacional. Para que o consultor não se submeta à gramática, ou seja, para que suas perturbações não sejam neutralizadas, recomenda-se também que o próprio consultor esteja acoplado com um órgão maior do que aquele que supervisiona as atuações dos consultores. No caso de Salvador, recomenda-se a Subcoordenadoria da Gestão Participativa, cuja tarefa é a orientação das unidades escolares com vistas à interação escola-comunidade. Também pode se pensar em um atendimento em grupo, ou seja, uma equipe de consultores

atende a um número pequeno de escolas, formando assim uma rede entre escolas. Isso promete ainda aumentar mais uma aprendizagem coletiva, aproveitando a curiosidade despertada sobre o que se passa nas outras escolas da rede, talvez até conseguir diminuir a resistência dos professores.

8.2 RECOMENDAÇÕES NO QUE DIZ RESPEITO À GESTÃO PÚBLICA

O que torna uma consultoria individual para as escolas é também interessante para a gestão de política pública? Os consultores acompanham os processos internos nas escolas no que diz respeito à implantação e implementação de estratégias para aumentar a eficácia da escola. Eles ajudam na sistematização de dados levantados durante o processo e os documentos elaborados. O registro e a sistematização contribuem para a memória da escola – nas palavras de Axelrod – a memória do jogo da cooperação, mas, ao mesmo tempo, também contribuem para o conhecimento do sistema político no que se refere à eficácia e eficiência de políticas e estratégias de gestão. Através desse acompanhamento, pode-se estabelecer um *feedback-loop* institucionalizado entre escola e o órgão público responsável pela educação. A vantagem da consultoria é que ela registra não apenas dados quantitativos sobre resultados alcançados ou objetivos não atingidos, mas também dados qualitativos sobre *como* isso se conseguiu e *por que* não se alcançou a determinada meta.

Esse conhecimento é imprescindível para o sistema político, porque se reconhece que vários projetos e programas encaminhados pelas Secretarias da Educação (tanto municipal como estadual) podem até mostrar um sucesso imediato, mas se tornaram ineficazes no decorrer do tempo. Eles foram engolidos e absorvidos pela escola sem, de fato, mudar a rotina anterior. Mencionamos neste estudo as seguintes políticas que exemplificam esse fenômeno: o Fórum de Parceiros que foi finalizado porque não teve o impacto desejado nas escolas; o programa *Decola Escola*, que não foi divulgado porque não formula condições adequadas à realidade do município. Projetos escolares, como a *Escola, cadê sua história?* que aparentemente satisfazem os interesses da escola, não estão tendo continuidade porque a escola se sente dependente do apoio da Secretaria. O Modelo Teórico do Acoplamento Estrutural aponta que as mudanças internas da escola podem ser desencadeadas através de mudanças nas circunvizinhanças da escola. Talvez seja mais eficiente capacitar os interlocutores das escolas – por exemplo, capacitar instituições de cultura em pedagogia de museu, capacitar instituições de esporte em pedagogia de aventura – e equipá-los com

recursos (veículo para o transporte estudantil disponível em um museu, para o DETRAN, etc.). Uma consultoria fornece dados empíricos sobre essas demandas, necessidade e as soluções propostas pelas próprias escolas.

O Modelo Teórico de Gestão de Acoplamento Estrutural reconhece que a situação atual é oriunda e integrante das particularidades de cada escola. Aponta ainda para uma gestão não pode seguir determinados padrões de estratégias, formulado de cima para baixo. Cada estratégia precisa ser elaborada adequada à realidade da implantação. A nossa recomendação de implantar consultorias individuais para cada escola ou para um pequeno grupo de escolas apóia essa elaboração particular, mas, ao mesmo tempo, a implantação de consultorias para todas as escolas garante que o Estado possa dar igual atenção a todas as escolas.

Para se sensibilizar pelos aspectos indispensáveis à gestão via acoplamentos estruturais, a política educacional pode se submeter a uma nova matriz de *policy-analyses*, ou seja, um *check-list* deduzido do Modelo Teórico do Acoplamento Estrutural com as seguintes perguntas norteadoras: a política pública se orienta aos acoplamentos já existentes entre escola e seu meio com o objetivo de desencadear mudanças nas escolas? A política é perceptível para a escola e/ou seus interlocutores? A escola e os interlocutores são capazes de trabalhá-la de forma desejada? Ou seja, a política considera a lógica da escola e dos interlocutores para que eles possam inserir essa política no seu cotidiano? A política reconhece a escola como um sistema auto-referencial, que é operacionalmente fechado e que age conforme a sua própria percepção (gramática da escola) e reconhece seu próprio caráter probabilístico? Ela cria, por isso, um *feedback-loop* entre si e as escolas para que a implantação seja um processo recíproco entre escola e órgão público?

Iniciamos esta Tese com a epígrafe citando Antoine de Saint-Exupéry, que disse:

*Quando quiseres construir um barco,
não reunas homens para arranjar madeira
preparar ferramentas,
distribuir tarefa e dividir o trabalho,
ensina-os a sentir a falta do mar longínquo e infinito.*

Esta citação, a nosso ver, descreve metaforicamente os três teoremas da gestão: a determinação pela própria estrutura, a dinâmica e a recursão/a reciprocidade. Precisa-se, para motivar as pessoas a mudar seu comportamento, conhecer os seus sonhos e interesses, precisa-se ser flexível para aceitar como esses interesses se tornam na vontade de colaborar e, principalmente, precisa-se reconhecer que não basta mandar, precisa-se estabelecer um

próprio relacionamento com as pessoas que possibilite uma sensibilidade mútua para as mudanças que ocorrem na interação.

No que diz respeito à gestão escolar e à gestão educacional, parte-se do conhecimento sobre as escolas adquiridos pela expectativa externa. Raramente se estabelece uma gestão baseada no conhecimento interno das pessoas que atuam na escola, e ainda mais menos, baseada no conhecimento da instituição escolar como um todo. Não se ensina à comunidade escolar como todo a falta do mar, ou seja, não se trabalha na gestão com os desejos da própria escola, que muitas vezes, nem chegou a definir uma visão compartilhada.

Esperamos que aqueles que não aceitaram o convite feito no quarto capítulo, ou seja, que não compreendem a escola como um sistema autopoietico, possam, mesmo assim, reconhecer o valor do conhecimento dessa perspectiva teórica. As pessoas que compreendem a escola como sistema aberta podem mesmo assim aproveitar esse conhecimento como hipótese do *worse case* (no pior caso). Em outras palavras, se for possível estabelecer uma estratégia de gestão que prometa até perturbar uma escola operacionalmente fechada, essa estratégia promete ainda mais dar certo em uma escola aberta.

Concluimos esta Tese com uma citação completar, novamente de Antoine de Saint-Exupéry. Dessa vez, a citação aponta o caráter probabilístico da gestão. Não se pode determinar a mudança desejada, menos ainda, considerar a gestão um processo hierárquico. Pode-se, por meio das interações que ocorrem no interno da escola e com o exterior da escola, criar melhores condições que mudanças desejadas possam acontecer.

*Não se pode mudar o vento,
mas se pode içar as velas a favor.*
(Antoine de Saint-Exupéry)

REFERÊNCIAS

Observação: Decidimo-nos por traduzir os títulos das referências alemãs para o português, para facilitar o manuseio da tese pelo leitor. Vale ressaltar que não se trata da tradução oficial.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Exorcismo**. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/dharmabum/drummond.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2005.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência cinestésico-corporal**. v. 2, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AURIN, Kurt. Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur. [Consenso e cooperação – elementos estruturais de uma cultura escolar democrática.] In: KEUFFER, Josef et al. (ed.) **Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation, Management, Lebensweltgestaltung**. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1998, p. 119-137. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, v.7)

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford, New York: Oxford University Press, 1975.

AXELROD, Robert M. **Die Evolution der Kooperation** [A evolução de cooperação]. 5. ed. München: Oldenbourg, 2000. Tradução de *The evolution of cooperation*. AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1934.

BARBECK, Heribert. Selbstständigkeit heißt Selbstverantwortung [Autonomia chama-se auto-responsabilidade]: Modellvorhaben “Selbstständige Schule” des Landes Nordrhein-Westfalen. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, v. 1, p. 2-5, 2000.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 1989.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Mapas cognitivos na pesquisa organizacional. **Estudos de psicologia**. Natal, v. 7, n. especial, p. 64-77, 2002.

BEHER, Karin et al. Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen [A escola integral aberta na escola básica do primeiro ciclo no estado Nordrhein-Westfalen]. In: APPEL, Stefan et al. (ed.) **Jahrbuch Ganztagschule 2006: Schulkooperationen**. Schwalbach/TS: Wochenschau Verlag, 2006, p. 44-53.

BEHR-HEINTZE, Andrea; LIPSKI, Jens. **Schulkooperationen** [Cooperações da escola]: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern: ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach, TS: Wochenschau Verlag, 2005.

BENCINI, Roberta. Educar para o coletivo. *Nova escola online*, São Paulo, maio 2003, Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245740.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2006.

BERGMANN, André. **Erklärungspragmatik und politische Steuerung** [Pragmática da explicação e gestão política]. 2000. 280p. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Faculdade de História, Ciências Sociais e Econômicas, Universidade de Stuttgart, Stuttgart.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Algumas reflexões sobre educação**. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 1992, p. 71-86.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. O município e a educação. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org.). **Políticas municipais de educação**. Salvador: UFBA, 1996, p. 9-30.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. Tradução de: *Qualitative research for education*.

BOLETIM GERES, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2005.

BOLETIM GERES, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, abr. 2006.

BOLETIM GERES, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2007.

BOLIVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas**: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Tradução José Carlos Eufrásio. Porto: Edições ASA, 2003. Tradução de: *Como mejorar los centros educativos*.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**: Uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

BOWLES, Samuel.; GINTIS, Herbert. The problem with human capital theory: a marxian critique. *American Economic Review*, v. 65, n. 2, p. 74-82, maio 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>> Acesso em 24 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 25 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 052 de 25 de outubro de 2004. Dispõe sobre a criação do Programa *Escola Aberta*. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2004/res052_25102004.pdf> Acesso em 15 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 9 de 24 de abril de 2007. Dispões sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução a prestação de contas referentes ao Programa *Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) e da outras providências. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res009_24042007.pdf>. Acesso em 15 ago. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola Aberta: Projeto Pedagógico. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/proposta_pedagogica_escola_aberta.pdf> Acesso em 15 jan. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola Aberta: manual operacional. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/manual_operacional.pdf>. Acesso em 15 jan. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar 2005 xls. Salvador: MEC/INEP/SEC, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em 7 out. 2007.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educação (online)**, n. 44/4, p. 01-09, 2007. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1877Brito.pdf>. Acesso em 17 nov. 2007.

BROOKE, Nigel. The GERES Project: a longitudinal study of the 2005 school generation in Brazil. In: ICSEI Congress, 2005, Barcelona. **Paper apresentado**. Disponível em: <<http://www.geres.ufmg.br/images/publicacao/19.pdf>>. Acesso em 13 set. de 2007.

BUCHA, Agostinho Inácio. **A problemática dos institutos politécnicos à luz das novas teorias de gestão**. [S.l.]: Cosmos, 2004.

BÜHLER, Karl. **Sprachtheorie** [Teoria da linguagem]: die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. ed. Stuttgart: Lucius&Lucius, 1999.

BURTH, Hans-Peter. **Steuerung unter der Bedingung struktureller Kopplung** [Gestão sob condição do acoplamento estrutural]: ein Theoriemodell soziopolitischer Steuerung. Opladen: Leske+Budrich, 1999.

BURTH, Hans-Peter. Zur Verbindung von autopoietischer Systemtheorie und strukturell-individualistischer Handlungstheorie [A ligação entre teoria autopoietica de sistemas e teoria de ação estrutural-individualística]: vom systemtheoretischen Makro-Imperialismus zur Mikro-Makro-Integration. In: DRUWE, Ulrich; KUNZ, Volker (ed.). **Handlungs-und Entscheidungstheorie in der Politikwissenschaft**: eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand. Opladen: Leske+Budrich, 1996, p. 226-241.

BURTH, Hans-Peter; STARZMANN, Petra. Der Beitrag des Theoriemodells Strukturelle Kopplung zur instrumententheoretischen Diskussion in der Policyanalyse [A contribuição do modelo teórico Acoplamento Estrutural para a discussão teórica instrumental da *policy analysis*]. In: BURTH, Hans-Peter; GÖRLTIZ, Axel (ed.) **Politische Steuerung in Theorie und Praxis**. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 2001, p. 49-75.

BUSSE, Astrid-Sabine. Die Grundschule in der Köllnischen Heide [A escola primária na Köllnischen Heide]: ein Lebensraum für Kinder. In: APPEL, Stefan et al. (ed). **Jahrbuch Ganztagschule 2006**: Schulkooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2006, p. 120-130.

CARVALHO, Dione Sá Leite; PINHEIRO, Jussira Xavier. A importância da participação da comunidade local no ambiente escolar. **PGP/LIDERE em destaque**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 10-11, 2004.

CATUNDA, Arturo Cavalcanti. **Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola**: um estudo de dados da rede estadual de ensino da Bahia. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola da Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CAZON, Maria Isabel Vázquez. Participación activa de los padres/madres en a escuela. **Revista de orientación pedagógica**, Bordón, v. 47, n. 4, p. 427-444, 1995.

CENTRO de defesa da criança e do adolescente Yves de Roussan (CEDECA-BA). **Guia de fontes**. Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/guia_fontesBA.php>. Acesso em 7 out. 2007.

CHECIA, Valério Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2008.

Cidades@. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em 15 ago. 2007.

CODELL, Esmé Raji. **Uma professora fora de série**: o divertido e inspirador diário do primeiro ano de uma professora numa sala de aula. Tradução Fernanda Rangel de Paiva Abreu. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. Tradução de: *Educating Esmé*.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

CONNELL, R.W. et al. **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social**. 7. ed. Tradução Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Tradução de *Making the difference: schools, families and social division*.

CULLINGFORD, Cedric; MORRISON, Mary. Relationships between parents and schools: a case study. **Educational Review**, v. 51, n. 3, p. 253-262, 1999.

CUNHA, Maria Couto. **A produção acadêmica sobre as recentes políticas de descentralização da gestão da educação e municipalização do ensino no Brasil**. Salvador: FAGED; UFBA, 2005. Disponível em: <<http://www.ufba.br/~mcouto/Docs/doc08.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

CUTTANCE, Peter. Evaluating the effectiveness of schools. In: REYNOLDS, David (ed.). **School effectiveness: research, policy and practice**. London: Cassell, 1992, p. 71-93.

CZERWANSKI, Annette. Netzwerke gelingt, wenn “Neugierde auf allen Seiten herrscht”[Redes funcionam, se....domina a curiosidade por todos os lados]. **Podium Schule: Bertelsmann**, v. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/podiumSchule2-2000.pdf>>. Acesso em 20 set. 2007.

CZERWANSKI, Annette. Schulpraktische Erfahrungen nutzbar machen[Tornar útil as experiências práticas da escola]. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, n. 2, 2003, p. 71-73.

DE OLHO NA EDUCAÇÃO. **Jornal Hoje**. Disponível em: <http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20071130-311880,00.html>. Acesso em 30 nov. 2007.

DEWEY, John. Pragmatismus und Pädagogik[Pragmatismo e pedagogia]: konkretes und abstraktes Denken. In: MARTENS, Ekkehard (ed.) **Pragmatismus: ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey**. Stuttgart: Reclam, 1997, p. 205-246.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dec. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

DOWNS, Anthony. **An economic theory of democracy**. New York: Harper & Row, 1986.

DRUWE, Ulrich. **Politische Theorie** [Teoria política]. 2. ed. Neuwied: Ars Una, 1995.

DRUWE, Ulrich, HAHLBOHM, Dörte; SINGER, Alex. **Internationale Politik** [Política internacional]. 2. ed. Neuried: ars una, 1998.

EASTON, David. **A systems analysis of political life**. 2.ed. New York; Wiley, 1967.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Hand with Reflecting Sphere**. 1935 Lithograph. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/>>. Acesso em 17 jul. 2007.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Drawing hands**. 1948. Lithograph. 27,7 cm x 29,2 cm. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/>> . Acesso em 17 jul. 2007.

ESCHER, Maurits Cornelis. **Reality**. 1953. Lithograph. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/>> . Acesso em 17 jul. 2007.

ESSER, Hartmut. **Soziologie** [Sociologia]: allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag, 1993.

EVASÃO ESCOLAR AUMENTOU EM QUATRO ANOS. **Folha de São Paulo**. 22 de set. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13730.shtml>. Acesso 5 de mar. de 2007.

FARIA, Luiz A.E. Economia e autopoiese. **Revista de Economia Política**. São Paulo, v. 22, n. 4, p. 119-133, 2002. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/88-8.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2007.

FEES, Konrad. Schule als „Lernende Organisation“ [Escola como „organização aprendiz“]: Zur Problematik eines Theorieimportes. **Die Deutsche Schule**, Weinheim, v. 96, n. 1, p. 10-22, 2004.

FELS, Sabine; KRIEG, Elsbeth. Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der ganztägigen Grundschule [Cooperação de professores e socio-pedagogos na escola primária integral]. In: HOLZAPPFELS, Heinz Günter (ed.) **Entwicklung von Schulkultur**. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied: Luchterhand, 1998, p. 73-89.

FEND, Helmut. Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit [Autogestão no sistema educacional – capacidades de anexão à realidade escolar]. In: MERKI, Katharina Maag et al. (ed.) **Schule wohin?** Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich: [s.n.], 2005, p. 15-27. (Schriftenreihe zu Bildungssystem und Schulentwicklung).

FERRARI, Márcio. O primeiro a tratar o saber como um só. **Nova Escola online**, São Paulo, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0168/aberto/mt_175903.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. Disponível: <<http://www.goldeletra.org.br/>>. Acesso em 21 mar. 2007

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24)

- GARZ, Detlef; BLÖMER, Ursula. Qualitative Bildungsforschung [Pesquisa educacional qualitativa]. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): **Handbuch Bildungsforschung**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, p. 441-457.
- GENOFRE, Roberto Maurício. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC /Cortez, 2002, p. 97-104.
- GENOVEZ, Maria Salete. A democratização da gestão da escola pública. **Gestão em ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 197-210, maio/ago. 2004.
- GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). **Teoria social hoje**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 281-319. Tradução de: *Social theory today*.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71)
- GOIS, Antônio. **Método de ensino não determina sucesso**. Folha *Online*, Rio de Janeiro, 3 maio 2006. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18519.shtml>>. Acesso em 12 ago. 2007.
- GÖRLITZ; Axel; BURTH, Hans-Peter. **Politische Steuerung** [Gestão política]: ein Studienbuch. 2. ed. Opladen: Leske+Budrich, 1998.
- GOVE, Amber. **The optimizing parent?** Household demand for schooling and the impact of a conditional cash transfer program on school attendance and achievement in Brazil. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – School of Education, Stanford University, Stanford.
- GUERRA, Willis. **A autopoiese do direito na sociedade pós-moderna**: introdução a uma teoria social sistêmica. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Faktizität und Geltung** [Faticidade e validade]: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. ed. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1994.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HALFPAP, Klaus. Regionale Bildungslandschaften in der historischen Entwicklung zur “Regional Governance”. **Erziehungswissenschaft und Beruf**, Rinteln, n. 4, p. 463 – 486, 2004. [Regiões de educação no desenvolvimento histórico para o *regional governance*]
- HELPSER, Werner et. al. Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstrutive Perspektiven [Desenhos para uma teoria de cultura da escola e do mito da escola – perspectivas estrutural-teóricas, micro-políticas e reconstitutivas]. In: KEUFFER, Josef et. al. (ed.). **Schulkultur als**

Gestaltungsaufgabe: Partizipation-Management-Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998, p. 29-75. (Studien zur Schul-und Bildungsforschung, v.7)

HERINGER, Rosana Rodrigues. Estratégias de descentralização e políticas públicas. In: MUNIZ, José Norberto; GOMES, Elaine Cavalcante: **Participação social e gestão pública:** As armadilhas da política de descentralização. Belo Horizonte: Segrac, 2002, p. 75-82.

JÄGER, Michael. Transfer in Schulentwicklungsprojekten [Transferência em projetos do desenvolvimento da escola]. **Pädagogische Führung:** Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied, 1, p. 10-13, 2005.

JELLINEK, Sérgio; AGUILAR, Gabriela. Relatório sobre a América Latina: o aprimoramento da Educação é essencial para eliminar a divisão social e impulsionar o desenvolvimento. **Grupo del Banco Mundial**, out. 2007, Seção Educación em América Latina y el Caribe. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/>>. Acesso em 3 nov. 2007.

JENSEN, Stefan. **Talcott Parsons:** eine Einführung. Stuttgart: Teubner, 1980.

JONES, James. **La escuela y las relaciones publicas.** México, Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KISSLER; Leo; HEIDEMANN, Francisco G. **Governança Pública:** novo modelo regulatório para as relações entre estado, mercado e sociedade? [Balenário Camboriú, 2004] 20 f. Texto-base de uma palestra proferida em outubro de 2004, Curso de Administração de Serviços Públicos da ESAG.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAINZ-DÜRR, Marlies. **Wie kommt Lernen in die Schule?** [Como chega aprendizagem na escola?] Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1999. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik)

LABELLE, E.J.; VERHINE, R.E. Community-school interacting: a comparative and international perspective. In: DAVIES, D. (org.) **Communities and their schools.** New York: McGraw-Hill, 1981, p. 211-268.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2002. Tradução de: *Leer, y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.*

LIMA, Licínio C. Política e Gestão da Educação: dois olhares. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPSKI, Jens. Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? [Cultura nova da aprendizagem através de cooperação na escola integral com atores não-escolares?] In: APPEL, Stefan et al. (ed.) **Jahrbuch Ganztagschule 2006**: Schulkooperationen. Schwalbach, TS: Wochenschau Verlag, 2006, p. 38-43.

LIPSKI, Jens; KELLERMANN, Doris. **Schule und soziale Netzwerke** [Escola e redes sociais]: Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Disponível em: <http://www.dji.de/bibs/147_1067_Zwischenbericht2.pdf>. Acesso em: 1 out. 2005.

LIPSON, Andrew; SHIU, Daniel. **Escher's "Relativity" in LEGO**. Disponível em: <<http://www.andrewlipson.com/escher/relativity.html>>. Acesso em 17 jul. 2007.

LOCKHEED, Marlaine E; HARRIS, Abigail M. Beneath education production functions: the case of primary education in Jamaica. **Peabody Journal of Education**, v. 80, n. 1, p. 6-28, 2005.

LOHRE, Wilfried. Der Vorreiter: Das Projekt "Schule & Co" [O projeto "Escola & Co": eine erste Auswertung liegt vor. **Pädagogische Führung**: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied, v. 1, p. 23-25, 2002.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos e pesquisa. In: BAUER, Marin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 137 - 155.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1930.

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônio Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUHMANN, Niklas. **Die Wissenschaft der Gesellschaft** [A ciência da sociedade]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1990.

LUHMANN, Niklas. **Politische Planung** [Planejamento político]: Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen: [s.n.], 1971, p. 66-93.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Papirus Educação)

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução Jose Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Tradução de: *Emociones y lenguaje em educación y política*.

MATURANA, Humberto R.; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Tradução de *Formación humana y capacitación*.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004. Tradução de: *El árbol del conocimiento*.

MAYNTZ, Renate. Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme [Gestão política e problemas sociais de gestão]: Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: ELLWEIN; Thomas von; HESSE, J.J. **Jahrbuch zur Staats-und Verwaltungswissenschaft**. v. 1, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, 1987, p. 89-110.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

MEYER, Christoph. **New Public Management als neues Verwaltungsmodell** [New Public Management como modelo novo da administração]. Basel: [s.n.], 1998.

MEYER-DOHM, Peter. Leitbild in der Firma – Leitbild in der Schule? [A lema condutor na empresa – a lema condutor na escola?] In: RISSE, Erika. **Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation**. Neuwied: Luchterhand, 1998, p. 105-194. (Beiträge zur Schulentwicklung)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MITTERLECHNER, Werner. Kann die Schule von der Wirtschaft lernen? [A escola pode aprender da economia] Erfahrungen mit EFQM an einer Handelsakademie und Handelsschule. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, 4, p. 168-171, 2002.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Tradução Cecília Whitaker Bergamini e Roberta Coda. São Paulo: Atlas, 1996. Tradução de: *Images of organization*.

MUJIS et al. Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. **School effectiveness and school improvement**. New York, v. 15, n. 2, p. 149-175, 2004.

NAGLE, Ludwig. **Charles Sanders Peirce**. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, 1992.

OECD (Organization for economic cooperation and development). **Programme for international student assessment (PISA)**. 2000. Disponível em: <<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

OLDROYD, David; ELSNER, Danuta; KALINOWSKA, Maria. Low cost, high impact management self-development: an evaluation of a school-based strategy in Poland. In BOLAM, Raymond; WIERINGEN, Fons van (ed.) **Research on educational management in Europe**. Münster: Waxmann-Verlag, 1999, p. 263-279.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. **Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/10413_1.PDF?NrOcoSis=33424&CdLinPrg=pt>. Acesso em 23. ago. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. **Gestão em Ação**. Salvador, v. 6, n. 2, p. 99-117, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 23. jul. 2007.

OLSON, Mancur. **Die Logik des kollektiven Handelns** [A lógica da ação coletiva]: Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. 5. ed. Tübingen: Mohr Siebeck, 2004. Tradução de *The logic of collective action*.

OPP, K-D. **Soziales Handeln, Rollen und soziale Systeme** [Ação social, papéis e sistemas sociais]: ein Erklärungsversuch sozialen Verhaltens. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1970.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PASTORE, José; VALLE SILVA, Nelson. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. **Über die Klarheit unserer Gedanken** [Sobre a clareza dos nossos pensamentos]. 3. ed. Tradução Klaus Oehler. Frankfurt a.M.: Klostermann, 1985. Tradução de: *How to make our ideas clear*.

PELZ, Heidrun. **Linguistik für Anfänger** [Linguística para iniciantes]. 9. ed. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts** [As minha investigações sobre a evolução da

natureza no desenvolvimento da humanidade]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixerio et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

POPPER, Karl R. **Logik der Forschung** [A lógica da pesquisa científica]. 11. ed. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.

PRIEBE, Botho. Grundzüge eines professionellen Fortbildungs- und Beratungssystems für selbstständigere Schulen [Características básicas de um sistema de formação profissional e de consultoria para escolas mais autónomas]. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, v. 1, p. 25-28, 2002.

RAMSEIER, Erich; BRÜHWEILER, Christian. **Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem** [Origem, rendimento e chances de formação no sistema educacional dividida em quatro tipos de escolas]: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. Disponível em: <[http://www.phs.unisg.ch/org/phs/phsweb.nsf/SysWebRessources/FS_Ramseier_Br%C3%BChw./\\$FILE/Thema_Ramseier.pdf](http://www.phs.unisg.ch/org/phs/phsweb.nsf/SysWebRessources/FS_Ramseier_Br%C3%BChw./$FILE/Thema_Ramseier.pdf)>. Acesso em 12 jul. 2007.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Dois estudos de mobilidade social no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 44, out. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 25 out. 2006.

RIEGEL, Kerstin. Modellprojekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ in Niedersachsen [Projeto piloto “Desenvolvimento da qualidade em redes” no Estado de Niedersachsen]. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, v. 1, p. 23-26, 2003.

ROKKAN, Stein. **Vergleichende Sozialwissenschaft** [Ciências sociais comparativas]: die Entwicklung der interkulturellen, intergesellschaftlichen und internationalen Forschung. Berlin: Ullstein-Verlag, 1972.

ROLFF, Hans-Günter. **Schulautonomie** [Autonomia da escola]: Perspektive oder Abschied vom Sozialstaat? Dokumentation zum Bildungskongress der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt 9. mar. 1999.

ROLFF, Hans-Günter. Die Schule als Organisation erzieht [A escola como organização educa]: Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. **Pädagogik**, Weinheim, v. 2, n. 47, p. 17-21, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - 2002**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/regiemnto-smec-2002.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2007.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portal**. Disponível em:<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/noticias-modelo.php?cod_noticia=821>. Acesso em 16 abr. 2007)

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Núbia Cristina: O desafio é elevar a qualidade de ensino: escolas passam à gestão municipal, otimizando o sistema. **Educar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 11-12, fev./mar. 2004.

SAYÃO, Luís Fernando. Modelos teóricos em ciência da informação – abstração e método científico. **Ciência da Informática**, Brasília, v. 30, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 fev. 2007.

SCHARGEL; Franklin; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Tradução Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya Ed. 2002. Tradução de: *Strategies to help solve our school dropout problem*.

SCHEELE, Paul. **O sistema whole mind de FotoLeitura**. São Paulo: Summus, 1995.

SCHMIDT, Manfred G. **Demokratiethorien** [Teorias de democracia]: eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, 1995.

SCHMITZ, Heike. Leitura e percepção: uma atividade no curso de formação de professores no Município de Irecê/BA. **Revista da FACED**. Salvador, n. 10, p. 217-237, 2006.

SCHWEIZER, Stefan. **Politische Steuerung selbstorganisierter Netzwerke** [Gestão política de redes auto-organizadas]. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft: 2003.

SEARLE, John. R. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Tradução Carlos Vogt et al. Coimbra: Almedina, 1981. Tradução de *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução: OP Traduções. 21. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006. Tradução de: *The fifth discipline*.

SHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1991.

SILVA, Gustavo Adolfo da Silva. **Teoria dos atos de fala**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>>. Acesso em 10 set. 2007.

STERN, Cornelia. Netzwerk zieht seine Kreise [A rede se espalha]. **Podium Schule**: Bertelsmann-Stiftung, v. 1, 1999, p.1. Disponível em: <<http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/PodiumSchule1-1999.pdf>>. Acesso em 20 set. 2007.

TAKASHIMA, Geney M. Karazawa. O desafio da política de atendimento à família: dar vida às leis – uma questão de postura. In: KALOUSTIAN, Sílvia Manoug. **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004, p. 77-92.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

TEIXEIRA, Mônica: Pesquisa sobre educação. **Jornal Hoje**, 3 abr. 2007. Disponível em: <<http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20070403-274322,00.html>> Acesso em 3 abr. 2007.

TEUNE, Henry; PRZEWORSKI, Adam. **The logic of comparative inquiry**. Malabar: Krieger, 1982.

THIMM, Karlheinz. Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe [Pedagogia do ensino integral na colaboração entre escola e assistência de criança e jovens]: Perspectivas der Jugendhilfe. In: APPEL, Stefan et al. (ed). **Jahrbuch Ganztagschule 2006: Schulkooperationen**. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2006, p. 21-37.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TSCHEGG, Kurt. Schule ist anders! [A escola é diferente!] Kritische Anmerkungen zu Qualitätsrezepten für Schulen. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, v. 4, 2002, p. 159-163.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia: a century of public reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VALENTIN, Renate. Von den fünf Lieben zu den vier Lieben [Dos cinco amores para os quatro amores]. **Pädagogik**. v. 2, p. 40-44, 2000.

VARGAS, Lúcia Jacob de. **A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parceria: a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VEGAS, Emiliana; PETROW, Jenny. **Elevar o nível de aprendizagem dos estudantes na América Latina: o desafio para o século XXI: Resumo executivo**. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACBRAZILINPOR/Resources/ExecutiveSummary_RaisingStudentLearningLatinAmerica_POR.pdf>. Acesso em 3 nov. 2007.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLLSTÄDT, Witlof. Innovative Schulen fördern Lernkompetenz [Escolas inovadoras promovem a competência de aprendizagem]. **Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung**. Neuwied, v. 4, 2003, p. 67-70.

WIERINGEN, Fons van. Social context of educational management. In: BOLAM, Raymond; WIERINGEN, Fons van (ed.) **Research on educational management in Europe**. Münster: Wasmann-Verlag, 1999, p. 281-300.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Leipzig: Reclam, 1990.

WITTMAN, Bernhard. Schule – Nachbarschaft – Gemeinde [Escola- vizinhança - comunidade]. **Neue Deutsche Schule**, Essen, v. 41, n. 1, p. 17-20, jan. 1989.

YEACER, William A. **School-community relations**. New York: The Dryden Press, 1951.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2005. Tradução de: *Case study research: design and methods*.

ZANG, Caiping; OLLILA, Lloyd O. Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 23, n. 2, p. 182-190, 1998.

ZECH, Rainer. Praxisfeld Schule [Campo de Prática Escola]: Paradoxien von Schulentwicklung oder die Crux der Veränderungsresistenz der Schule. In: ZECH, Rainer; EHSES, Christinae (ed.). **Organisation und Lernen**. Hannover: Expressum-Verlag, 1999, p. 179-203.

APÊNDICE A: ESCOLA ANDORINHA

A 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da Escola Andorinha

O funcionamento da Escola Andorinha		<i>do ponto de vista</i>
Ano de fundação	1992	
Rede mantenedora	Privada	
Modalidade de ensino	Ensino maternal, ensino infantil, ensino fundamental da 1ª até 4ª série (Nosso interesse apenas se concentra no Ensino Fundamental)	<i>Aviso na parede da secretaria da escola, 2005</i>
Turno	Matutino e vespertino	<i>Diário da Supervisora</i>
Horário	7h30 – 11h30 e 13h – 17h, mas também ensino integral Como também um atendimento meia hora antes (com taxa extra)	<i>Aviso na parede da secretaria da escola, 2005</i>
Distribuição de alunos por turmas	1ª série turno matutino: 16 alunos 1ª série turno vespertino: 13 alunos 2ª série turno matutina: 16 alunos 1ª série turno vespertino: 07 alunos 3ª série turno matutina: 16 alunos 1ª série turno vespertino: 13 alunos 4ª série turno matutino: 16 alunos 1ª série turno vespertino: 11 alunos	<i>Registro na administração da escola</i>
Número de funcionários	19 pessoas trabalham na escola.	<i>Informação da secretária</i>
Formação e experiência do gestor escolar	O gestor possui diploma de Ensino Superior, com outra ênfase que não pedagogia, trabalhando, há mais de 15 anos, no âmbito da educação, também mais de 15 anos como gestor, nessa mesma escola.	

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

A 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da Escola Andorinha

Infra-estrutura da Escola Andorinha, (2005)

		<i>Ponto de vista</i>
Estado de conservação do telhado	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das paredes	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do piso	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das portas e janelas	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação dos banheiros	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da cozinha:	Inexistente	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do refeitório	Inexistente;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da área de recreação/ pátio	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do auditório	Inexistente	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações hidráulicas	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações elétricas	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de sala para atividades artes	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de laboratório de ciências	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de laboratório de informática:	Tem e é usado	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de horta	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de quadra de esportes:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de computador(es) para uso administrativo	Existe	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de mimeógrafo:	Existe	<i>Supervisão GERES</i>

Existência de copiadora: **Existe**
 Existência de impressora: **Existe**

Supervisão GERES
Supervisão GERES

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

As professoras também acompanham as crianças durante o intervalo no pátio. Os intervalos são em horários diferentes, mas algumas turmas dividem o pátio no mesmo horário. Está sendo preparado e aproveitado com uma parte coberta, uma parte com brinquedos (balanço de plástico e outros) cujo muro está azulejado, com possibilidade de pinturas à mão. Uma outra parte foi construída; um espaço de anfiteatro ao lado da piscina. Cada professora vai com sua turma a um desses cantinhos e orienta ou apenas acompanha as brincadeiras das crianças, aconselhando em momentos de conflitos, ou participando diretamente da brincadeira. A sua presença não cumpre o papel de dirigir o intervalo. Pudemos ver como as crianças se sentiram à vontade ao decidir o que fazer, mas buscam as professoras para pedir ajuda.

A 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da Escola Andorinha

Terceiro retrato mostra o clima organizacional da Escola Andorinha, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Rotatividade de professores	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Falta de tempo para trabalho em equipe dos professores	Em alguma medida é um fator	<i>Diretor</i>
Apatia dos profissionais da escola	Não é um fator.	<i>Diretor</i>
Falta de habilidade por parte de alguns professores	Não é um fator.	<i>Diretor</i>
Falta de avaliação dos professores:	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Dificuldade em demitir/remover professores pouco envolvidos	Não é um fator	<i>Diretor</i>
O diretor estimula as atividades inovadoras:	A professora indica nível 4	<i>Professora</i>
O diretor me anima e motiva para o trabalho:	A professora indica nível 4	<i>Professora</i>
Tenho plena confiança profissional no diretor para o trabalho:	A professora indica nível 4.	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados c/a aprendizagem dos alunos	A professora indica nível 5.*	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados c/as normas administrativas:	A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados c/a manutenção da escola.	A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola.	A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
Sinto-me respeitada pelo diretor.	A professora indica nível 4	<i>Professora</i>
Respeito o diretor.	A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	A professora indica nível 3.	<i>Professora</i>
A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	A professora indica nível 3.	<i>Professora</i>
Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	A professora indica nível 4.	<i>Professora</i>
Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	--	<i>Professora</i>
O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>

Os professores desta escola se esforçam p/coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.	--	<i>Professora</i>
Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram p/fazer a escola funcionar bem	A professora indica nível 4.	<i>Professora</i>
Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico desta escola neste ano (2005)?	A professora informou que o PPP foi elaborado pelo diretor e uma equipe de professoras.	<i>Professora</i>
Poucos professores estão dispostos a assumir novos encargos p/que a escola melhore	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.	A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
Parte significativa do tempo dos professores desta escola é dedicada à preparação de comemorações.	A professora indica nível 4.	<i>Professora</i>
Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam.	A professora indica nível 2.	<i>Professora</i>
Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.	A professora indica nível 4	<i>Professora</i>
Existem muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles.	A professora indica nível 1	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

Durante o prazo da nossa pesquisa vivenciamos a contratação de uma professora. Além dessa contratação, não houve mudança no corpo docente, nem no corpo administrativo. Não soubemos de nenhuma ausência justificada durante as nossas visitas aleatórias.

Uma conversa com as professoras só foi apenas possível durante o intervalo do almoço no restaurante ao lado da escola, com o qual há um acordo de desconto para funcionárias da escola. O encontro coletivo possibilita às professoras um momento de discussão coletiva, se for necessário. À nossa pergunta como se realiza o trabalho da coordenação pedagógica, as coordenadoras esclareceram que há dias em que as professoras permanecem mais tempo na escola depois do término da turma vespertina, mas em geral, a comunicação flui durante o dia sem problemas. As duas coordenadoras que também são professoras em sala de aula, utilizam o tempo fora dos turnos diurnos, levando trabalho para casa. Em casos de emergência, uma das duas secretarias, com formação de professora, substitui a professora da turma. Para as reuniões de coordenação pedagógica, elas se reúnem (a) depois das aulas, (b) durante a aula quando a secretária (também professora-substituta) substitui a professora na sala de aula. O diretor administrativo esclareceu porque a escola optou por signar duas professoras como coordenadoras pedagógicas. Antes a escola tinha uma pessoa responsável especificamente pela coordenação; no entanto, ela passou atividades às professoras, que cumpriram, sem, porém, se identificar com as atividades. Assim, a direção refletiu e optou pela estratégia atual, sendo que as professoras conhecem melhor as crianças e tem grande facilidade de se comunicar com as outras professoras.

Percebemos em cada uma das nossas visitas, que o ambiente da escola sempre foi bem cuidado e cada funcionário cumprindo seu papel e suas tarefas. O espírito da escola, como o diretor administrativo nos esclareceu, é que “cada funcionário tem que vestir a camisa. Aqui não se encontra nenhuma pessoa que não a veste”. Ele confirmou que cada funcionário mostra plena dedicação nas questões da escola, no entanto, a tarefa do gestor é ver se além da vontade há também competência adequada para que essa dedicação seja aproveitada da maneira mais eficaz: “É importante que nós descubramos o que as pessoas gostam de fazer e sabem fazer bem”. Isso nos fez lembrar de Senge (2006), explicando da necessidade de alinhar os esforços internos de uma organização. Os dias de comemorações contam com

apresentações dos próprios alunos, seja em forma musical, ou de teatro. Isso exige dias para ensaios. Nas festas, tanto o diretor administrativo, como também a diretora pedagógica participam no planejamento das festas. O diretor, inclusive, participa ativamente como músico, a exemplo da festa de São João, tocando teclado, enquanto a diretora iniciava a quadrilha. Os diretores também fazem parte dos ensaios da escola para organizar e avaliar as apresentações das crianças. Nas fotos da escola pudemos confirmar a presença da diretoria em todas as festas, cujas fotos estiveram acessíveis.

A 4 – ‘Retrato’ da professora da Escola Andorinha

Professora da Escola Andorinha, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Escolaridade e, se houver, área temática de um curso de pós-graduação?	Ensino Superior- outra ênfase em que Pedagogia	<i>Professora</i>
Em quantas escolas trabalha?	A professora trabalha apenas nessa escola.	<i>Professora</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?	A professora trabalha com carga horária entre 31-40h semanais	<i>Professora</i>
Há quantos anos você é professora?	A professora trabalha de 11 a 15 anos na profissão.	<i>Professora</i>
Há quantos anos você trabalha nesta escola?	A professora trabalha entre 5 a 10 anos nessa escola	<i>Professora</i>
Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação?	A professora informa que lê duas vezes ou mais por mês.	<i>Professora</i>
Com que frequência você costuma ler revistas especializadas na área de educação?	A professora informa que lê duas vezes ou mais por mês	<i>Professora</i>
Com que frequência você participa das seguintes atividades, nos últimos 12 meses: Foi ao cinema?	A professora informa que foi mais de 4 vezes.	<i>Professora</i>
Foi ao teatro?	A professora informa que foi mais de 4 vezes.	<i>Professora</i>
Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	A professora informa que nenhuma vez foi a um concerto de música clássica.	<i>Professora</i>
Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	A professora informa que foi 1 ou 2 vezes.	<i>Professora</i>
Visitou museus?	A professora informou que 1 ou 2 vezes.	<i>Professora</i>
Foi à livreria?	A professora informou que foi 1 ou 2 vezes.	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

A 5 - ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da Escola de Andorinha

Clima de aprendizagem da Escola de Andorinha, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Estudantes problemáticos	Em alguma medida é um fator	<i>Diretor</i>
Pais apáticos em relação à escolarização	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretor</i>
Desconfiança entre professores e pais	Em alguma medida é um fator	<i>Diretor</i>
Falta de envolvimento da comunidade	Não é um fator.	<i>Diretor</i>
Problemas sociais na comunidade	Não é um fator.	<i>Diretor</i>
Discriminação racial na comunidade	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Intimidação a alunos, professores e funcionários	Não é um fator, considera o diretor, mas a professora achou que é um sério fator e contra professores e funcionário em alguma medida.	<i>Diretor e Professora</i>
Violência física contra alunos, professores e funcionários	Enquanto o diretor considera que isso não é um fator, a professora achou que é um sério fator contra alunos e alguma	<i>Diretor e professora</i>

	medida contra funcionários também.	
Depredação de equipamentos pedagógicos da escola	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Furto ou roubo de equipamentos pedagógicos da escola	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Pichações de muros/paredes das dependências internas da escola	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Depredação dos banheiros	Não é um fator	<i>Diretor</i>
Consumo de drogas e/ou interferências do tráfico de drogas nas dependências	Não é um fator.	<i>Diretor</i>
Bagunça dos alunos	A professora informa que foi uma vez.	<i>Diretor</i>
Barulhos no corredor	A professora informa que não foi obstáculo nenhuma vez.	<i>Diretor</i>
Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio).	A professora informa que nenhuma vez foi obstáculo	<i>Diretor</i>
Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado.	A professora indica nível 5.	<i>Diretor</i>
A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.	A professora indica nível 5.	<i>Diretor</i>
Anúncios ou comunicações da direção, coordenação e/ou secretarias	Conforme a professora, nenhuma vez.	<i>Diretor</i>
A tarefa mais importante desta escola é a socialização dos alunos.	A professora indica nível 5.	<i>Diretor</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

No que diz respeito à comunicação com pais e responsáveis, a Escola Andorinha tem um alto índice de comunicação desse tipo. Além de comunicados através dos cadernos dos alunos são encaminhados também avisos aos pais e responsáveis que são diretamente ligados ao ensino em sala de aula. A equipe escolar manda de, 15 em 15 dias, mensagens para os pais, tratando da responsabilidade, valores e ética no processo educativo. Anúncios da diretoria para pais e responsáveis normalmente são feitos por escrito. Para os alunos, acontecem antes das aulas, quando todas as turmas se reúnem para uma oração. Nessa ocasião, a diretoria ou a coordenação pedagógica compartilha os avisos pelo alto-falante. Os pais/responsáveis das crianças nas séries maternal e infantil ganham um planejamento semanal, indicando o conteúdo a ser estudado em sala de aula, a cada dia da semana, no sentido de estimular a comunicação com seus filhos sobre os acontecimentos na escola.

A escola estabeleceu um sistema telefônico entre secretaria e salas de aula. Quando pais/responsáveis ligam para a secretaria e, em se tratando de um assunto de emergência, eles podem falar diretamente com a professora em sala de aula ou se comunicar com ela nos intervalos.

Nas reuniões dos pais, conforme o diretor administrativo, não são apenas tratados os assuntos escolares e desempenho dos filhos, mas também é oferecida uma atmosfera de lazer, com música e canções. Todo ano letivo há encontros festivos nas ocasiões como festas do Dia das Mães, Dia dos Pais, festa dos Avôs, e na festa de São João. As fotos de eventos pedagógicos e festas são expostas na parede do espaço coletivo da escola, protegidas com vidro.

Além das festas, os pais/responsáveis assistem, dentro da escola, a eventos como a Feira de Ciências, Gincana da Escola, Campanha Social na Semana da Criança e a festa de encerramento de Projetos, como de um coral e de uma oficina de pintura, de duração de dois meses. Nesses eventos, os pais/responsáveis podem assistir aos resultados dessas atividades curriculares e extracurriculares. Além disso, conforme o diretor administrativo, pretende-se

realizar um evento para as babás das crianças, reconhecendo que elas são pessoas com regular contato com as crianças e assim fazendo um importante papel no processo educativo.

Conforme as duas secretárias, há, mesmo tendo um sistema escrito de comunicação freqüente, pais/responsáveis que não lêem os avisos nos cadernos dos alunos. Pudemos confirmar isso, antes da excursão ao *Sítio do Picapau Amarelo*, observando os telefonemas por parte dos pais/responsáveis solicitando informações que estavam publicadas nos avisos. O diretor administrativo confirmou: “Também na nossa escola temos crianças problemáticas, cujos pais e responsáveis não se apresentam à escola, mesmo sendo convidados explicitamente. Se alguns deles vêm até aqui, é só para reclamar da escola”. A escola tem o hábito de informar os pais/responsáveis com uma carta, em que são sugeridas possíveis soluções, a exemplo de reforço escolar, no caso de um aluno mostrar problemas e dificuldades na aprendizagem.

Sendo uma escola privada, a Escola Andorinha mantém também o contato através do pagamento mensal. Se o pagamento ocorre regularmente, o contato se estabelece entre secretaria e pais/cuidadores. No caso de irregularidades, a escola contrata uma empresa que contata as famílias para entrar em acordos de pagamentos.

Para estabelecer desde o início um vínculo personalizado entre pais/responsáveis e escola/professor, foi elaborado um material de apresentação da escola que está disponível na secretaria. Para cada série tem informações num caderno, com foto da professora, sua formação e cursos de aperfeiçoamento, como também informações sobre o processo de aprendizagem nessa faixa etária. Os pais levam um folheto para casa, tendo assim acessíveis as informações sobre a professora de seu filho.

Nas páginas, a seguir, encontram-se exemplos desses documentos. Mensagens parecidas são também colocadas nas paredes da escola, como estas:

MENSAGEM AOS PAIS E RESPONSÁVEIS

Instruir e educar**Somente a escola é responsável?**

O terceiro milênio está carregado de transformações estruturais em todo o planeta. Não há como negar que a família do 3º milênio está cada vez mais globalizada e sobrecarregada de atividades externas à sua casa. E a educação das crianças? Os bons hábitos? Os conceitos e moralidade? E a valorização da vida? O meio ambiente, como ficam? Os pais precisam mais do que nunca, estar atentos à infra-estrutura maior que são habitação, saúde, alimentação, educação, vestuário, etc. e sobretudo, à manutenção do emprego. E a educação básica das crianças? Me refiro ao uso das palavrinhas mágicas: por favor; bom dia; muito obrigado; com licença; me desculpe; o simples ato de atenção a uma pessoa mais velha, o respeito natural que as crianças devem aos adultos e a seus responsáveis. Já estamos denominando crianças carentes de limites e educação básica, de hiperativas. Onde vamos parar?

Observa-se nas escolas um índice de aproveitamento bem maior, nas crianças que aceitam com naturalidade a liderança do professor. Essa naturalidade que de certa forma pode se dizer que, é fruto do sentimento de respeito que a criança sente pelo professor. Respeito este, oriundo da educação doméstica.

Exemplo I: Aquela criancinha que hoje dá uma tapinha no rosto da mamãe e todos acham graça, inclusive os pais, não há de se estranhar que esta criança amanhã esbofeteie seus coleguinhas em sala de aula.

Exemplo II: Aquela criança que chega em casa com um brinquedo que os pais não compraram para ela e ainda assim os pais aceitam naturalmente, não há de se estranhar que amanhã esta criança comece a querer levar vantagens em tudo, ou a fazer pequenos furtos, mesmo na sua própria casa.

Exemplo III: Aquela criança que hoje não respeita seus professores nem os procedimentos básicos da sua escola, não há de se estranhar que quando adulto, se torne alguém que desafie as leis e as autoridades constituídas.

A participação da escola é muito importante na formação dos bons hábitos. Entretanto, por mais empenhada que seja a escola nesta árdua missão, não haverá sucesso total se não houver o tom de voz firme e o toque mágico e fundamental da família.

Educação e instrução andam de mãos dadas, mas não são a mesma coisa. Pois, o que mais assistimos hoje na sociedade [...], são pessoas muito instruídas, bem vestidas, mas, infelizmente, despreparadas pela pouca ou nenhuma educação doméstica. E pior, decidindo assuntos importantes pela população.

Não temos tempo a perder. Temos que encontrar as condições e o tempo necessário para educar os nossos filhos, enquanto eles ainda estão conosco. Vamos dotá-los de toda educação doméstica que pudermos dar. Pois, com certeza, estaremos fazendo um cidadão melhor para a sociedade.

Fonte: Documento da escola Andorinha

A 6- 'Retrato' das condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Andorinha

Condições e estratégias do ensino de leitura da Escola Andorinha, (2003-2004)

		Ponto de vista
Nesta escola, no início do EF, a maior parte do tempo de sala de aula é dedicada ao aprendizado da leitura e escrita	A professora indica nível 5.	Professora
Na leitura correta de cada palavra de um texto, o aluno poderá compreender melhor o que lê	Sim	Professora
A pronúncia incorreta de uma palavra é sinal de que o aluno não conhece bem o seu significado	Não	Professora

Com que frequência você passa dever de casa?	Diariamente	<i>Professora</i>
Neste ano, quantas vezes você teve a oportunidade de recolher textos produzidos pelos alunos desta turma p/corrigi-los fora da sala de aula?	6 ou mais vezes.	<i>Professora</i>
P/esta turma, qual é a importância da sala de leitura?	Na opinião da professora, a sala de leitura é importante para oferecer diversidade de textos para todos.	<i>Professora</i>
Neste ano, c/que frequência você realizou as seguintes práticas: Ler em voz alta histórias ou outros textos p/os alunos.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
A contextualização é importante no reconhecimento das palavras.	Não.	<i>Professora</i>
Sua forma de trabalho c/relação ao planejamento das atividades p/o ensino da escrita e da leitura.	A professora identifica as hipóteses dos alunos sobre a escrita.	<i>Professora</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	A partir de textos significativos, seleciona palavras.	<i>Professora</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Leitura a partir das vivências dos alunos e pequenos textos.	<i>Professora</i>
Contar uma história p/os alunos.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhidos por eles.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história p/toda a classe.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Leitura coletiva em voz alta pelos alunos.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Ditado.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Cópia de textos.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Redação de um texto sobre tema escolhido pelos alunos.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Redação de um texto sobre tema que eu escolhi.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Estudantes respondendo por escrito as perguntas feitas ao final da história lida.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Com que frequência você utiliza o livro didático de LP em suas aulas com esta turma?	Utilizo o livro didático quase todo dia.	<i>Professora</i>
Temas e conteúdos abordados no livro.	Muitos.	<i>Professora</i>
Atividades e exercícios propostos no livro.	Muita.	<i>Professora</i>
Orientações oferecidas p/o trabalho que você desenvolve.	Muita	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

A escola está sendo decorada coerentemente com a época ou com assuntos que são tratados em sala de aula. Observamos figurinhas de índio penduradas, figuras do *Sítio do Picapau Amarelo*, figuras de coração para as mães, etc. Na entrada, em frente da secretaria, há um quadro de fotos de eventos e uma lista de aniversariantes por mês, de funcionários, professores e crianças.

APÊNDICE B: ESCOLA BEM-TE-VI

B 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da escola Bem-te-vi

Funcionamento da escola Bem-te-vi		<i>do ponto de vista</i>
Ano de fundação:	1935	
Rede mantenedora:	Fundada como escola privada, tornou-se escola estadual com convênio do Colégio Privado no ano 1983 e passou a ser Escola Municipal no ano 2003	<i>Projeto Político-Pedagógico</i>
Modalidade de ensino:	Ensino fundamental da 1ª até 4ª série	<i>Diário da Supervisora</i>
Turno:	Matutino	<i>Diário da Supervisora</i>
Horário:	7h30 às 11h30	<i>Diário da Supervisora</i>
Distribuição de alunos por turmas	1ª série turma A turno matutino = 26 alunos 1ª série turma B turno matutino = 25 alunos 2ª série turno matutino = 26 alunos 3ª série turno matutino = 33 alunos 4ª série turno matutino = 39 alunos.	<i>Registro na administração da escola</i>
Número de funcionários	No total, trabalham 14 pessoas na escola Bem-te-vi, sendo essas a diretora, a secretária, a técnica administrativa, cinco professoras com turmas, uma professora para o projeto de leitura - nos meses julho e agosto já havia chegado a professora substituta da professora que pediu licença, aproveitando esse tempo para contribuir no projeto de leitura e ir se familiarizando com a escola, e três pessoas de serviço terceirizado.	
Formação e experiência da gestora anterior	A gestora tinha grau de ensino médio e uma especialização em Pedagogia. Ela trabalhou 5-10 anos na área da educação, na escola Bem-te-vi de 2-4 anos, no entanto, ela trabalhou em mais uma outra escola.	
Diretora anterior trabalhou	2-4 anos na escola	
Diretora trabalha:	2 anos na escola	

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

B 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da escola Bem-te-vi

Infra-estrutura da escola Bem-te-vi (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Estado de conservação do telhado:	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das paredes:	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do piso:	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das portas e janelas:	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação dos banheiros:	Regular	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da cozinha:	Regular	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do refeitório	Inexistente	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da área de recreação/ pátio	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do auditório:	Inexistente	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações hidráulicas:	Regular	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações elétricas:	Regular	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de sala para atividades de arte:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>

Existência de laboratório de ciências:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de laboratório de informática:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de horta:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de quadra de esportes:	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de computador(es) para uso administrativo:	Existe	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de mimeógrafo:	--	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de copiadora:	Existe	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de impressora:	Existe	<i>Supervisão GERES</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observação durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

Os intervalos das turmas acontecem em dois horários. Isso permite que a utilização do pátio seja mais eficaz. Durante o tempo de intervalo são as duas funcionárias da limpeza que observam as crianças brincando, enquanto a merendeira distribui a merenda. A escola não possui uma cantina ou um refeitório; assim, a merenda está sendo distribuída em pratos fundos com colher ou em canecas, e as crianças comem no pátio que tem degraus para sentar.

B 3 - 'Retrato' do clima organizacional da escola Bem-te-vi

Clima organizacional da escola Bem-te-vi			
	Diretora anterior (2003-2004)	Diretora atual (2006)	<i>Ponto de vista</i>
Rotatividade de professores	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Falta de tempo para trabalho em equipe dos professores	Em alguma medida é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Apatia dos profissionais da escola	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Falta de habilidade por parte de alguns professores	Sério fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Falta de avaliação dos professores	Em alguma medida é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Dificuldade em demitir/remover professores pouco envolvidos	Não é um fator	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretoras</i>
O diretor estimula as atividades inovadoras:		A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
O diretor me anima e motiva para o trabalho:		A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
Tenho plena confiança profissional no diretor para o trabalho:		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos:		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados às normas administrativas:		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à manutenção da escola.		A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola		A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
Sinto-me respeitada pelo diretor.		A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
Respeito o diretor.		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
A equipe de professores leva em consideração minhas idéias		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.		A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>

Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores	A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.	A professora indica nível 3.	<i>Professora</i>
Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.	A professora indica nível 5	<i>Professora</i>
Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram p/fazer a escola funcionar bem	A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico desta escola neste ano?	A professora informou que foi aplicado um modelo da Secretaria de Educação.	<i>Professora</i>
Poucas professores estão dispostas a assumir novos encargos p/que a escola melhore	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.	A professora indica nível 4.	<i>Professora</i>
Parte significativa do tempo dos professores desta escola é dedicada à preparação de comemorações.	A professora indica nível 3	<i>Professora</i>
Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar a aprendizagem de todos os alunos.	A professora indica nível 1.	<i>Professora</i>
Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.	A professora indica nível 3.	<i>Professora</i>
Existem muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles.	A professora indica nível 5.	<i>Professora</i>
A tarefa mais importante desta escola é a socialização dos alunos.	A professora indica nível 3.	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

Uma professora foi chamada pelo Estado para uma escola do Ensino Médio, porque ela possui Licenciatura em Letras. Essa chamada surpreendeu negativamente a escola como também a própria professora, que não queria abandonar sua turma tão perto do final do ano.

Durante nossas visitas, participamos dos recreios nos intervalos das turmas, o que nos permitiu também acompanhar os assuntos e as formas de comunicação entre as pessoas que atuam na escola. Há um espaço próprio onde está sendo preparado um lanche com suco e café para as professoras. Nesses momentos, a diretora informa as professoras sobre acontecimentos. As representantes do colégio estão presentes, pelo menos na maioria dos casos observados. Há momentos em que são trocadas informações particulares, mas também há discussões sobre alunos ou eventos planejados. O intervalo dos alunos acontece em horários diferentes entre as turmas da primeira série e das outras séries, com a justificativa de que os alunos maiores correm mais e não se queria reduzir a oportunidade de se locomover dos menores. Essa separação significa que as duas professoras têm um intervalo antes das outras professoras, o que em certa medida influencia o fluxo de informações entre elas.

A escola não tem uma professora com a função específica de coordenadora pedagógica, mas têm duas funcionárias pedagógicas a mais. Uma delas cumpre, a nosso ver, a função de coordenar as atividades e, no caso de ausência de uma ou outra professora, a

substituição em sala de aula. Desde 2008, a escola conta também com a apoio de uma coordenadora pedagógica, que já esteve presente no nosso último encontro coletivo, convidada pela diretora.

B 4 – ‘Retrato’ da professora da escola Bem-te-vi

Esse quarto retrato mostra a professora da escola Bem-te-vi, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Escolaridade e, se houver, área temática de um curso de pós-graduação?	Ensino Superior-Pedagogia	<i>Professora</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?	A professora trabalha com carga horária de 20h semanais.	<i>Professora</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?		<i>Professora</i>
Em quantas escolas trabalha?	A professora trabalha em duas escolas.	<i>Professora</i>
Há quantos anos você é professora?	A professora trabalha de 5 a 10 anos na profissão.	<i>Professora</i>
Há quantos anos você trabalha nesta escola?	A professora trabalha há menos de um ano.	<i>Professora</i>
Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação?	A professora informa que lê duas vezes ou mais por mês.	<i>Professora</i>
Com que frequência você costuma ler revistas especializadas na área de educação?	A professora informa que lê duas vezes ou mais por mês	<i>Professora</i>
Com que frequência você participou das seguintes atividades, nos últimos 12 meses: Foi ao cinema?	A professora informa que foi mais de 4 vezes.	<i>Professora</i>
Foi ao teatro?	A professora informa que foi 1 ou 2 vezes.	<i>Professora</i>
Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	A professora informa que nenhuma vez foi a um concerto de música clássica.	<i>Professora</i>
Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	A professora informa que foi 1 ou 2 vezes.	<i>Professora</i>
Visitou museus?	A professora informou que 1 a 2 vezes.	<i>Professora</i>
Foi à livraria?	A professora informou que foi 3 ou 4 vezes.	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

B 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da escola Bem-te-vi

Clima de aprendizagem da escola Bem-te-vi

	<i>Diretora anterior (2003-2004)</i>	<i>Diretora atual (2006)</i>	<i>Ponto de vista</i>
Estudantes problemáticos	É um sério fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Pais apáticos em relação à escolarização	É um sério fator	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretoras</i>
Desconfiança entre professores e pais	Não é um fator	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretoras</i>
Falta de envolvimento da comunidade	Não é um fator	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretoras</i>
Problemas sociais na comunidade	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Discriminação racial na comunidade	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Intimidação a alunos, professores e funcionários	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Violência física contra alunos, professores e funcionários	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Depredação de equipamentos pedagógicos da escola	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>

Furto ou roubo de equipamentos pedagógicos da escola	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Pichações de muros/paredes das dependências internas da escola	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Depredação dos banheiros	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Consumo de drogas e/ou interferências do trafico de drogas nas dependências	Não é um fator	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Bagunça dos alunos	---		<i>Professora</i>
Barulhos no corredor	A professora informa que não foi obstáculo nenhuma vez.		<i>Professora</i>
Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio).	A professora informa nenhuma vez foi obstáculo		<i>Professora</i>
Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado.	A professora indica nível 3.		<i>Professora</i>
A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.	A professora indica nível 5.		<i>Professora</i>
Anúncios ou comunicações da direção, coord. e/ou secretaria.	Conforme a professora, nenhuma vez.		<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

A preocupação com os alunos não se refere apenas ao desempenho escolar. A equipe da escola sabe que as crianças sofrem mais carências do que apenas a falta de boas condições de estudos. A troca de carinho entre professoras e alunos é só uma resposta que elas dão a essa situação. Em casos de indisciplina entre alunos, as professoras e a diretora desenvolveram a estratégia seguinte: não ameaçam com ligações ou bilhetinhos aos pais, nem dão ouvidos aos comentários dos alunos para não estimular a prática de fofoca. O/a menino/a perturbador/a é chamado/a à parte e se solicita dele/dela um momento de silêncio para se acalmar. Depois que ele relata o que se passou, pergunta-se a ela/ela o que ele/ela acha ter feito errado. Assim a situação se torna em um momento de reflexão e de conversa. Observamos, nesses momentos, um clima de respeito e, ao mesmo tempo, de disciplina. A professora falou de problemas comportamentais de alguns alunos e como a escola costuma responder. Ela aponta para o fato de que é muito importante prestar atenção na fala do aluno que quer ser ouvido. “Nossa atenção muitas vezes já é a cura.”

Muitas crianças são levadas e buscadas pelos parentes até o prédio da escola. Antes da aula, às 7h30, todas as crianças se reúnem no pátio, onde elas brincam. Na hora de iniciar a aula, eles se agrupam por turma, fazem uma oração e cantam músicas. Nesses momentos, os pais/responsáveis estão ainda presentes e observam seus filhos.

São colocados avisos, informações e *outdoors* nas paredes da escola. Os pais/responsáveis que buscam os seus filhos têm acesso a esse material. O contato regular de encontros que a escola mantém é através das reuniões por unidade, onde são esclarecidos os processos de desenvolvimento dos alunos. Conforme o Projeto Pedagógico da Escola, a participação está na média de “70% dos pais em reuniões mensais” (PROJETO Pedagógico da Escola Bem-te-vi, 2007).

Uma comunicação regular entre escola e pais/responsáveis, além de reuniões por unidade, é um desafio para a gestão. Uma representante do recém-criado Conselho Escolar nos confirmou que além dos pais participantes no Conselho dificilmente outros pais se envolvem nas questões da escola. Ela deu o exemplo da Semana da Criança, em que uma mãe

do Conselho organizou uma festa e lanche. Os outros pais/responsáveis ficaram assistindo enquanto os pais do Conselho trabalharam, comentou a mãe. O Conselho Escolar foi formado recentemente e se reuniu pela primeira vez no dia 14 de setembro. Estivemos presentes como ouvinte nessa reunião. A diretora entregou aos representantes um folheto com as informações básicas sobre sua função e seu funcionamento. No mesmo folheto são divulgados os nomes dos membros dos Conselhos deliberativos e fiscal e as próximas reuniões. A diretora falou sobre a situação da escola, os pontos positivos (resultados da avaliação SAEB e GERES) e negativos (falta de papel ofício), explicou como funciona o financiamento de materiais e a especialidade da escola no que diz respeito ao convênio com o colégio privado. Inclusive, falou sobre a bolsa oferecida pelo colégio ao melhor aluno no final da 4ª série da escola Bem-te-vi. A escola também participa em outra seleção de bolsas.

No tocante ao problema dos pais ausentes, uma professora fez o seguinte relato:

[...] os pais abandonam seus filhos aqui. Tenho que ser professora e tia. Mas professora é uma coisa, tia é outra coisa. Reconheço na hora se alunos estão sendo acompanhados pelos pais em casa ou não. Os últimos só chegam aqui para perturbar. Não é que os pais precisam fazer tarefas com seus filhos ou ensiná-los, mas pelo menos mostrar interesse. Se os pais não mostram interesse, o aluno também chega aqui sem interesse.

Apontou, ainda, a necessidade de que a pesquisa aprofunde seus estudos sobre esse aspecto e de abrir um espaço para trabalhar diretamente com os pais. Reconhecemos isso como um ponto negativo de nossa pesquisa, porque deixamos de dar ênfase aos pais/responsáveis exatamente porque na maioria dos estudos o conceito de comunidade se restringe apenas a eles. Mesmo assim, como percebemos durante a pesquisa, há uma demanda prática existente no mundo da escola no que diz respeito ao trabalho com/sobre pais e responsáveis.

Já que em nosso estudo não focalizamos a relação entre escola e pais, mas sim ao meio social em geral, chamou nosso interesse a fala da irmã que acompanha e contribui nos processos do ensino da escola Bem-te-vi. Ela falou sobre um acontecimento com os vizinhos do prédio da escola. O comportamento dos moradores desse prédio vizinho era de jogar lixo pela janela no pátio da escola. A freira organizou as crianças e coletou junto com elas todo esse lixo, o embalou em sacos e entregou no prédio vizinho com um bilhete: “Mandamos de volta o que vocês deixaram”.

A escola mantém o mesmo hábito da Escola Andorinha. De manhã, antes das aulas, ela reúne os alunos no pátio. Eles fazem uma oração em conjunto, e cantam canções infantis. Se houver avisos, eles são comunicados nesse momento pelo microfone. Pais e responsáveis, às vezes, permanecem também nesse momento na escola até as crianças irem para suas salas.

B 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da escola Bem-te-vi

Condições e estratégias do ensino de leitura da escola Bem-te-vi, (2003-2004)

Nesta escola, no início do EF, a maior parte do tempo de sala de aula é dedicada ao aprendizado da leitura e escrita	A professora indica nível 5.	<i>Ponto de vista Professora</i>
Na leitura correta de cada palavra de um texto, o aluno poderá compreender melhor o que lê	Sim	<i>Professora</i>
A pronúncia incorreta de uma palavra é sinal de que o aluno não conhece bem o seu significado	Não	<i>Professora</i>
Com que frequência você passa dever de casa?	Diariamente	<i>Professora</i>
Neste ano, quantas vezes você teve a oportunidade de recolher textos produzidos pelos alunos desta turma p/corrigi-los fora da sala de aula?	---	<i>Professora</i>
P/esta turma, qual é a importância da sala de leitura?	Na opinião da professora, a sala	<i>Professora</i>

	de leitura é importante para oferecer diversidade de textos para todos.	
Neste ano, c/que frequência você realizou as seguintes práticas: Ler em voz alta histórias ou outros textos p/os alunos.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
A contextualização é importante no reconhecimento das palavras.	Não	<i>Professora</i>
Sua forma de trabalho c/relação ao planejamento das atividades p/o ensino da escrita e da leitura.	A professora identifica as hipóteses dos alunos sobre a escrita.	<i>Professora</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	A partir de textos significativos, seleciona palavras.	<i>Professora</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Leitura a partir das vivências dos alunos e pequenos textos.	<i>Professora</i>
Contar uma história p/os alunos.	Cerca de uma vez por semana	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhidos por eles.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história p/toda a classe.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Leitura coletiva em voz alta pelos alunos.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Ditado.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Cópia de texto	Raramente.	<i>Professora</i>
Redação de um texto sobre tema escolhido pelos alunos.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Redação de um texto sobre tema que eu escolhi.	Cerca de uma vez por semana.	<i>Professora</i>
Estudantes respondendo por escrito as perguntas feitas ao final da história lida.	Várias vezes por semana.	<i>Professora</i>
Com que frequência você utiliza o livro didático de LP em suas aulas com esta turma?	Utilizo o livro didático quase todo dia.	<i>Professora</i>
Temas e conteúdos abordados no livro.	Muitos	<i>Professora</i>
Atividades e exercícios propostos no livro.	Muita.	<i>Professora</i>
Orientações oferecidas p/o trabalho que você desenvolve.	Muita	<i>Professora</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

A escola Bem-te-vi tem uma sala de leitura própria, equipada com mesas colocadas adequadamente para trabalho em grupos. Ela também tem uma sala de vídeo onde, como observamos em vários momentos, as crianças assistem a fitas, mas também realizam atividades como desenhos, sentados e deitados no chão, bem à vontade. A sala está sendo aproveitada para o projeto de leitura, recém-aceitado pela Secretaria Municipal de Educação. Nas paredes, estão colocados avisos didáticos como a música de Ciranda Cirandinha: “Queremos nosso esforço aos livros dedicar, são eles bons amigos que vêm nos ensinar. Nos livros encontramos tudo que preciso a cada dia ajudando no estudo me enchendo de alegria” ou pôster do MEC, mas a sala está ganhando ainda mais cores através dos desenhos feitos pelos alunos sobre as histórias que eles estão lendo oferecidos pelo projeto. O projeto de leitura prevê empréstimos, para que o aluno possa levar os livros para casa. Os alunos estão sendo estimulados a desenhar uma capa para o livro, a fazer um resumo e a leitura em equipe.

APÊNDICE C: ESCOLA CANARINHO

C 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da escola Canarinho

Funcionamento da escola Canarinho		<i>do ponto de vista</i>
Ano de fundação	1984	
Rede mantenedora	Privada	
Modalidade de ensino:	Maternal, Prontidão, Jardim, Alfa, 1 ^a -4 ^a série, 5 ^a -8 ^a	<i>Aviso</i>
Turno:	Matutino e vespertino	<i>Diário da Supervisora</i>
Horário:	7h30 – 11h30 (intervalo 10h-10h30) 13h – 17h30 (15h-15h30)	<i>Diário da Supervisora</i>
Distribuição de alunos por turmas	1 ^a série matutino: alunos // 1 ^a série vespertino: alunos 2 ^a série matutino: alunos // 1 ^a série vespertino: alunos 3 ^a série matutino: alunos // 1 ^a série vespertino: alunos 4 ^a série matutino: alunos // 1 ^a série vespertino: alunos	
Número de funcionários	Na escola trabalham cinco professoras, sendo que três delas trabalham nos dois turnos. Há uma coordenadora pedagógica, a vice-diretora e dois funcionários.	<i>Observação e entrevista, 2007</i>
Formação e experiência da gestora anterior	A gestora tem graduação ensino superior com especialização em um curso com outra ênfase que não é em Pedagogia. Ela trabalha há mais de 15 anos, na área da educação e 11-15 anos como gestora escolar. Além de ser gestora da escola Canarinho, ela trabalha em mais uma outra escola.	

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

C 2 – ‘Retrato’ da infra-estrutura da escola Canarinho

Infra-estrutura da escola Canarinho, (2003-2004)		<i>Ponto de vista de</i>
Estado de conservação do telhado:	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das paredes:	regular;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do piso:	adequado;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das portas e janelas	inadequado;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação dos banheiros	Adequado	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da cozinha	inexistente;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do refeitório	inexistente;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação da área de recreação/ pátio	adequado;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação do auditório	inexistente;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações hidráulicas	adequado;	<i>Supervisão GERES</i>
Estado de conservação das instalações elétricas	adequado;	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de sala para atividades de arte	Não tem;	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de laboratório de ciências	Não tem	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de laboratório de informática	<i>não tem;*</i>	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de horta	Não tem;	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de quadra de esportes	<i>não tem;*</i>	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de computador(es) para uso administrativo	Não existe.	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de mimeógrafo	Existe	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de copiadora	Não existe.	<i>Supervisão GERES</i>
Existência de impressora	Não existe.	<i>Supervisão GERES</i>

Observações durante a pesquisa em campo do nosso estudo de caso, em 2007

A nossa percepção se diferencia com a supervisão no ano 2005, no tocante ao estado dos banheiros. Tanto os banheiros da parte de cima da escola, como também o existente no térreo, necessitam de reparos.

C 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da escola Canarinho

Clima organizacional da escola Canarinho, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
	Rotatividade de professores	Não é um fator
	Falta de tempo para trabalho em equipe dos professores	Não é um fator
	Apatia dos profissionais da escola	Não é um fator.
	Falta e habilidade por parte de alguns professores	Não é um fator.
	Falta de avaliação dos professores	Em alguma medida é um fator.
	Dificuldade em demitir/remover professores pouco envolvidos	Em alguma medida é um fator.
	O diretor estimula as atividades inovadoras.	Uma professora indicou nível 3, a outra nível 4
	O diretor me anima e motiva para o trabalho.	Uma professora indicou nível 3, A outra nível 4.
	Tenho plena confiança profissional no diretor para o trabalho.	As duas professoras indicam nível 4.
	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	As duas professoras indicam nível 3.
	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados às normas administrativas.	Uma professora indica nível 3, a outra nível 4.
	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à manutenção da escola.	As duas professoras indicam nível 3.
	O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola.	As duas professoras indicam nível 3.
	Sinto-me respeitada pelo diretor.	Uma professora indica nível 4, a outra nível 5
	Respeito o diretor.	Uma professora indica nível 3, a outra nível 5.
	Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	Uma professora indica nível 4, a outra nível 5.
	A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	Uma professora indica nível 4, a outra nível 5.
	Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	Uma professora indica nível 3, a outra nível 5.
	Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	As duas professoras indicam nível 2.
	Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores	As duas professoras indicam nível 3.
	O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores	Uma professora indica nível 3, a outra nível 4.
	O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.	Uma professora indica nível 2, a outra nível 3.
	Os professores desta escola se esforçam p/coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.	Uma professora indica nível 3, a outra nível 4.
	Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram p/fazer a escola funcionar bem	Uma professora indica nível 3, a outra nível 5.
	Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico desta escola neste ano?	Uma professora informou que o diretor elaborou uma proposta e

	apresentou aos professores e a outra professora não sabe como foi desenvolvido.	
Poucos professores estão dispostos a assumir novos encargos p/que a escola melhore	As duas professoras indicam nível 2.	<i>Duas professoras</i>
Parte significativa do tempo dos professores desta escola é dedicada à preparação de comemorações	Uma professora indica nível 3, a outra nível 4.	<i>Duas professoras</i>
A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.	Uma professora indica nível 2, a outra nível 4.	<i>Duas professoras</i>
Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar a aprendizado de todos os alunos.	Uma Professora indica nível 2, a outra nível 3	<i>Duas professoras</i>
Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.	Uma professora indica nível 2, a outra nível 3..	<i>Duas professoras</i>
Existe muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles.*	Uma professora indica nível 1 a outra nível 3.	<i>Duas professoras</i>
A tarefa mais importante desta escola é a socialização dos alunos	Uma professora indica nível 3, a outra nível 5.	<i>Duas professoras</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do Nosso estudo de caso, em 2007

Houve um pedido de demissão de uma professora, recém-contradada, por motivos particulares. A escola também contratou uma professora de Inglês, que ensina todas as quintas-feiras, 50 minutos de aula para cada turma. O tempo, em que a professora da turma está livre, é usado para comunicação interna e preparo de aulas. A professora não foi mencionada como interlocutor externo. Com isso, podemos entender que a escola já a reconhece como ator interno da escola

C 4 – ‘Retrato’ das professoras da escola Canarinho

Professoras da escola Canarinho, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Escolaridade e se houver, área temática de um curso de pós-graduação?	Uma professora tem Ensino Médio-Magistério	<i>Professoras</i>
Em quantas escolas trabalha?	As duas professoras trabalham apenas nessa escola.	<i>Professoras</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?	Uma professora trabalha com carga horária de 31 à 40h, e uma com carga horária de 20h semanais.	<i>Professoras</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?		<i>Professoras</i>
Há quantos anos você é professora?	Uma professora trabalha 5-10 anos, como professora, a outra há mais de 15 anos.	<i>Professoras</i>
Há quantos anos você trabalha nessa escola?	Uma professora trabalha, há menos de um ano, a outra mais de 15 anos.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação?	As duas professoras informam que lêem duas vezes ou mais por mês.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você costuma ler revistas especializadas na área de educação?	Uma professora informa que lê de vez em quando e a outra informa que lê duas vezes ou mais por mês.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você participou das seguintes atividades, nos últimos 12 meses: Foi ao cinema?	As duas professoras foram 1 a 2 vezes.	<i>Professoras</i>
Foi ao teatro?	As duas professoras informaram que não foram nenhuma vez.	<i>Professoras</i>

Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	As duas professoras informam que nenhuma vez foram a um concerto de música clássica.	<i>Professoras</i>
Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	As duas professoras informam que não foram nenhuma vez.	<i>Professoras</i>
Visitou museus?	Uma professora informou que, nenhuma vez, visitou um museu, a outra visitou museus 1 ou 2 vezes.	<i>Professoras</i>
Foi à livraria?	As duas professoras informaram que foram 1 ou 2 vezes.	<i>Professoras</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

C 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da escola Canarinho

Clima de aprendizagem da escola Canarinho, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista</i>
Estudantes problemáticos:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Pais apáticos em relação à escolarização:	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretora</i>
Desconfiança entre professores e pais:	Em alguma medida é um fator	<i>Diretora</i>
Falta de envolvimento da comunidade:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Problemas sociais na comunidade:	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretora</i>
Discriminação racial na comunidade:	Em alguma medida é um fator.	<i>Diretora</i>
Intimidação a alunos, professores e funcionários:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Violência física contra alunos, professores e funcionários:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Depredação de equipamentos pedagógicos da escola:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Furto ou roubo de equipamentos pedagógicos da escola:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Pichações de muros/paredes das dependências internas da escola:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Depredação dos banheiros:	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Consumo de drogas e/ou interferências do tráfico de drogas nas dependências	Não é um fator.	<i>Diretora</i>
Bagunça dos alunos	Uma professora indica uma vez, A outra professora como duas vezes.	<i>Professoras</i>
Barulhos no corredor	Uma professora informa que foi obstáculo uma vez.	<i>Professoras</i>
Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio).	A professora informa que nenhuma vez foi obstáculo.	<i>Professoras</i>
Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado.	As duas professoras indicam nível 3.	<i>Professoras</i>
A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.	Uma professora indica nível 3, a outra nível 5.	<i>Professoras</i>
Anúncios ou comunicações da direção, coordenação e/ou secretaria.	Conforme duas professoras: uma vez.	<i>Professoras</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

Os pais/responsáveis acompanham seus filhos até a parte frontal da escola, lugar em que começa a decoração da escola. Uma decoração que está sendo permanentemente atualizada. Numa parte há os avisos para os pais e mensagens gerais. Alguns exemplos mostramos a seguir. Na outra parte há desenhos e construções feitas pelos alunos com ajuda das professoras.

No que diz respeito à relação com os pais, observamos alguns avisos públicos nas paredes da escola. Também mensagens em geral. Esses avisos são visíveis para pessoas que visitam a escola, como também para os pais/responsáveis que buscam seus filhos depois da aula.

Onde existe uma vontade, existe um caminho.
(Bernard Shaw)

Fonte: Documento da escola Canarinho

Comece fazendo o necessário, depois o que é possível e de repente você estará fazendo o impossível.
(Francisco de Assis)

Fonte: Documento da escola Canarinho

Mensagem na parede no muro de comunicações:

Educamos, sobretudo, estando presentes junto às crianças e aos jovens, demonstrando que nos preocupamos com eles, e estamos atentos às suas necessidades.
Esse é nosso desafio e compromisso com os senhores(as) .
Assim sendo, estamos convidando a todos os pais e responsáveis que estão com pendências junto à Tesouraria da escola a comparecer ante do dia 30.04.2007 temos a grata satisfação de recebê-lo.

Fonte: Documento da escola Canarinho

C 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da escola Canarinho

Condições e estratégias do ensino de leitura da escola Canarinho, (2003-2004)

Nesta escola, no início do EF, a maior parte do tempo de sala de aula é dedicada ao aprendizado da leitura e escrita	Uma professora indica nível 4, a outra nível 5.	<i>Ponto de vista Professoras</i>
Na leitura correta de cada palavra de um texto, o aluno poderá compreender melhor o que lê	Todas as duas confirmam que não.	<i>Professoras</i>
A pronúncia incorreta de uma palavra é sinal de que o aluno não conhece bem o seu significado	Todas confirmam que não	<i>Professoras</i>
Com que frequência você passa dever de casa?	As duas professoras confirmam que passam diariamente deveres	<i>Professoras</i>
Neste ano, quantas vezes você teve a oportunidade de recolher textos produzidos pelos alunos desta turma p/corrigi-los fora da sala de aula?	As duas professoras confirmam: 6 ou mais vezes.	<i>Professoras</i>
P/esta turma, qual é a importância da sala de leitura?	Uma professora considera a sala importante p/os alunos que precisam de mais apoio, a outra considera importante p/oferecer diversidade de textos p/todos.	<i>Professoras</i>
Neste ano, c/que frequência você realizou as seguintes práticas: Ler em voz alta histórias ou outros textos p/os alunos.	As duas professoras confirmaram várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>

A contextualização é importante no reconhecimento das palavras.	As duas professoras acham que sim.	<i>Professoras</i>
Sua forma de trabalho c/relação ao planejamento das atividades p/o ensino da escrita e da leitura.	Uma professora apresenta as vogais, famílias silábicas, regras ortográficas, a outra identifica as hipóteses dos alunos sobre a escrita.	<i>Professoras</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Todas as duas professoras confirmam selecionar a partir de textos significativos palavras.	<i>Professoras</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Todas as duas: Leitura a partir das vivências dos alunos e pequenos textos.	<i>Professoras</i>
Contar uma história p/os alunos.	Uma professora confirma contar histórias cerca de uma vez por semana, a outra confirmou várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático.	Duas professoras: Várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhidos por eles.	Uma professora confirmou várias vezes por semana, a outra, cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi.	As duas professoras: várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história p/toda a classe.	As duas professoras confirmam cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura coletiva em voz alta pelos alunos.	As duas professoras confirmam várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Ditado.	Uma professora faz ditado várias vezes por semana, a outra cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
Cópia de textos.	Uma professora diz que nunca.	<i>Professoras</i>
Redação de um texto sobre tema escolhido pelos alunos.	Uma professora confirma várias vezes por semana, a outra cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
Redação de um texto sobre tema que eu escolhi.	Uma professora cerca de uma vez por semana e a outra professora várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Estudantes respondendo por escrito as perguntas feitas ao final da história lida.	Duas professoras: Cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você utiliza o livro didático de LP em suas aulas com esta turma?	As duas professoras utilizam o livro didático quase todo dia.	<i>Professoras</i>
Temas e conteúdos abordados no livro.	As duas professoras confirmam que são muitos	<i>Professoras</i>
Atividades e exercícios propostos no livro.	Uma professora muita, outra pouca.	<i>Professoras</i>
Orientações oferecidas p/o trabalho que você desenvolve.	Uma professora muita, outra pouca	<i>Professoras</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

Uma professora falou pessoalmente, sobre a utilização da sala de leitura. Observando esse espaço, tivemos a impressão de que a sala não está sendo usada. Ele não é – a nosso ver – um ambiente estimulante para a leitura e poderia ser preparado mais adequadamente.

APÊNDICE D: ESCOLA DO-RE-MI

D 1 – ‘Retrato’ do funcionamento da escola Do-re-mi

Funcionamento da escola Do-re-mi		<i>do ponto de vista</i>
Ano de fundação	1984	
Rede mantenedora	A escola foi fundada como escola privada que passou ser escola estadual e depois foi municipalizada. A diretora não se lembrou do ano em que a escola se tornou uma escola pública.	
Modalidade de ensino:	Ensino Fundamental da 1ª até 4ª série e Educação para Jovens e Adultos	<i>Aviso</i>
Turno:	Matutino e vespertino, e no turno noturno acontece a Educação para Jovens e Adultos	<i>Diário da Supervisora</i>
Horário:	7h30 às 11h30 e 13h 17h.	<i>Diário da Supervisora</i>
Distribuição de alunos por turmas	<p>1ª série turno matutino Turma A: 25 alunos 1ª série turno matutino Turma B: 26 alunos 2ª série turno matutino Turma A: 33 alunos 2ª série turno matutino Turma B: 30 alunos 2ª série turno matutino Turma C: 32 alunos 3ª série turno matutino Turma A: 37 alunos 3ª série turno matutino Turma A: 33 alunos</p> <p>Os alunos do turno vespertino são distribuídos também em sete turmas: 2ª série turno matutino Turma D: 30 alunos 3ª série turno matutino Turma C: 35 alunos 3ª série turno matutino Turma D: 35 alunos 4ª série turno matutino Turma A: 34 alunos 4ª série turno matutino Turma B: 35 alunos 4ª série turno matutino Turma C: 32 alunos 4ª série turno matutino Turma D: 34 alunos</p>	
Número de funcionários	Sete professoras, uma coordenadora pedagógica, que já trabalha, há 26 anos na escola, uma diretora da manhã, uma vice-diretora da manhã, um assistente técnico, duas funcionárias de limpeza e uma merendeira da manhã e uma da tarde, uma vice-diretora da tarde, sete professoras da tarde (da quais uma também trabalha no turno matutino) e um vigilante.	
Formação e experiência da gestora anterior	A diretora anterior tinha grau do ensino médio. Ela trabalha apenas nessa escola, estando 2 - 4 anos na direção da escola. A sua experiência no âmbito da pedagogia é de 5 a 10 anos.	

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

D 2 - ‘Retrato’ da infra-estrutura da escola Do-re-mi

Infra-estrutura da escola Do-re-mi (2003-2004)

		Ponto de vista
Estado de conservação do telhado:	Inadequado	Supervisão GERES
Estado de conservação das paredes:	Inadequado	Supervisão GERES
Estado de conservação do piso:	Inadequado	Supervisão GERES
Estado de conservação das portas e janelas:	Inadequado	Supervisão GERES

Estado de conservação dos banheiros:	Inadequado	Supervisão GERES
Estado de conservação da cozinha:	Regular	Supervisão GERES
Estado de conservação do refeitório	Inexistente	Supervisão GERES
Estado de conservação da área de recreação/ pátio:	Regular	Supervisão GERES
Estado de conservação do auditório:	inexistente;	Supervisão GERES
Estado de conservação das instalações hidráulicas:	Adequado	Supervisão GERES
Estado de conservação das instalações elétricas:	Adequado	Supervisão GERES
Existência de sala para atividades de arte:	não tem;	Supervisão GERES
Existência de laboratório de ciências:	não tem;	Supervisão GERES
Existência de laboratório de informática:	tem e é usado	Supervisão GERES
Existência de horta:	não tem ²	Supervisão GERES
Existência de quadra de esportes:	não tem	Supervisão GERES
Existência de computador(es) para uso administrativo:	Existe.	Supervisão GERES
Existência de mimeógrafo:	Existe	Supervisão GERES
Existência de copiadora:	Não existe	Supervisão GERES
Existência de impressora:	Existe	Supervisão GERES

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

Observações durante a pesquisa em campo do nosso estudo de caso, em 2007

As condições das salas em termos de tamanho, luz, ventilação. As salas são pequenas proporcionalmente ao número de alunos. Não há janelas em três salas e os ventiladores não dão conta. “Durante o verão”, assim comentou uma professora, “isso aqui se torna um inferno”. A situação da infra-estrutura da escola Do-re-mi, como já foi constatada pela supervisão de GERES no ano 2005, é precária. Também confirmamos essa percepção. O telhado quebrado impede que certos espaços sejam usados adequadamente e/ou eficientemente porque a chuva destrói o material disposto. O próprio esboço arquitetônico do prédio não permite melhoramento em termos de aproveitamento de espaço. A escola possui setes salas de aula, uma pequena sala denominada secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de professores e uma sala de informática. Todas as salas são pequenas para a sua utilização. A sala da secretaria é usada mais como um depósito de armários de registros do que como secretaria. Durante as nossas visitas, vimos que essa sala foi raramente utilizada pelas professoras, mas sim, pela coordenadora pedagógica. No intervalo, os alunos não saem das salas para o recreio. O pátio não está sendo usado. O pátio é pequeno para todas as turmas, explicou a diretora. A sala de informática tem dez computadores; na mesma sala está também instalada uma televisão com aparelho de DVD. Na frente de cada computador estão posicionadas três cadeiras, para que três crianças usem coletivamente um computador.

D 3 – ‘Retrato’ do clima organizacional da escola Do-re-mi

Clima organizacional da escola Do-re-mi			
	<i>Diretora anterior (2003-2004)</i>	<i>Diretora atual 2006)</i>	<i>Ponto de vista</i>
Rotatividade de professores:	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Falta de tempo para trabalho em equipe dos professores:	Não é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Apatia dos profissionais da escola	Não é um fator.	Não é um fator.	<i>Diretoras</i>
Falta de habilidade por parte de alguns	Em alguma medida é	--	<i>Diretoras</i>

professores	um fator		
Falta de avaliação dos professores:	Sem informação.	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Dificuldade em demitir/remover professores pouco envolvidos	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
O diretor estimula as atividades inovadoras:	Uma professora indica nível 1, duas indicam nível 4 e uma indica nível 5.		<i>Professoras</i>
O diretor me anima e motiva para o trabalho	Uma professora indica nível 2, três indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
Tenho plena confiança profissional no diretor para o trabalho:	Uma professora indica nível 2, três indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos:	Uma professora indica nível 2, uma indica nível 4 e duas indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados às normas administrativas:	Três professoras indicam nível 4, uma indica nível 5.		<i>Professoras</i>
O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à manutenção da escola.	Uma professora indica nível 2, três indicam nível 4.		<i>Professoras</i>
O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola	Uma professora indicou nível 2, uma indica nível 4 e duas indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
Sinto-me respeitada pelo diretor.	Uma professora indica nível 2, três indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
Respeito o diretor.	Uma professora indica nível 4, três nível 5.		<i>Professoras</i>
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	Uma professora indica nível 3, uma nível 4 e duas indicam nível 5.		<i>Professoras</i>
A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	Uma professora indica nível 3, uma nível 4 e duas nível 5.		<i>Professoras</i>
Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	Duas professoras indicam nível 4, outras duas nível 5.		<i>Professoras</i>
Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	Duas professoras indicam nível 1, uma indica nível 3 e uma indica nível 4.		<i>Professoras</i>
Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores	A professora indica nível 1, duas indicam nível 2 e uma indica nível 3.		<i>Professoras</i>
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores	Uma professora indica nível 4, outras duas nível 5.		<i>Professoras</i>
O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.	Duas professora indicam nível 1, uma indica nível 2 e uma indica nível 4..		<i>Professoras</i>
Os professores desta escola se esforçam p/coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.	Uma professora indica nível 4, outras duas nível 5.		<i>Professoras</i>
Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram p/fazer a escola funcionar bem	Uma professora indica nível 3, as outras três 5.		<i>Professoras</i>
Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico desta escola neste ano?	Duas professoras informaram que foi aplicado um modelo da Secretaria de Educação, duas não sabem como foi desenvolvido.		<i>Professoras</i>
Poucos professores estão dispostos a assumir novos encargos p/que a escola melhore	Uma professora indica nível 1, uma nível 3 e duas indicam nível 4.		<i>Professoras</i>
A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.	Uma professora indica nível 3, duas nível 4 e uma nível 5.		<i>Professoras</i>
Parte significativa do tempo dos professores desta escola é dedicada à preparação de comemorações.	Duas professoras indicam nível 1, duas nível 3.		<i>Professoras</i>
Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar a aprendizado de todos os alunos.	Duas professoras indicam nível 1, uma nível 2 e uma nível 3.		<i>Professoras</i>
Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.	Duas professoras indicam nível 1, uma nível 2 e uma nível 4.		<i>Professoras</i>
Existem muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles.	Três professoras indicam nível 1, uma indica nível 3.		<i>Professoras</i>

A tarefa mais importante desta escola é a socialização dos alunos Uma professora indica nível 2, uma outra nível 3 e duas indicam nível 4. *Professoras*

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

A assistente administrativa admitiu: “Se todos pensassem que é possível mudar a realidade, é possível. Mas aqui todo mundo só acha que não que não pode mudar”. Isso nos faz lembrar do axioma de que sistemas autopoieticos são estruturalmente determinados. A percepção negativa pode ser compreendida “determinada” pela infra-estrutura da escola.

As conversas com a diretora e vice-diretora foram realizadas na sala da diretoria. As conversas muitas vezes foram interrompidas com acontecimentos como, problemas disciplinares de crianças, com pessoas que queriam falar com a diretora. Observamos que as professoras, em casos de falta de obediência das crianças, encaminham-nas para a diretoria.

D 4 – ‘Retrato’ das professoras da escola Do-re-mi

Professoras da escola Do-re-mi (2003-2004)

		<i>Ponto de vista das Professoras</i>
Escolaridade e, se houver, área temática de um curso de pós-graduação?	Uma professora tem Ensino Médio-Magistério e três Ensino Superior- Pedagogia	<i>Professoras</i>
Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?	Duas professoras trabalham com carga horária entre 31-40h e duas com carga horária de 20h semanais.	<i>Professoras</i>
Em quantas escolas trabalha?	Duas professoras trabalham apenas nessa escola, outras duas professoras trabalham em outras escolas	<i>Professoras</i>
Há quantos anos você é professora?	Uma professora trabalha de 3 a 4 anos como professora, duas entre 5-10 anos e uma professora há mais de 15 anos.	<i>Professoras</i>
Há quantos anos você trabalha nessa escola?	Duas professoras trabalham menos de um ano, uma professora trabalha 1-2 anos e a outra entre 5-10 anos.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação?	Uma professora informa que lê de vez em quando, e duas confirmam que lêem duas vezes ou mais por mês.	<i>Professoras</i>
Com que frequência você costuma ler revistas especializadas na área de educação?	Uma professora informa que leia de vez em quando, e duas confirmam que leiam duas vezes ou mais por mês	<i>Professoras</i>
Com que frequência você participou das seguintes atividades, nos últimos 12 meses: Foi ao cinema?	Uma professora não foi nenhuma vez, uma professora 1 ou 2 vezes, uma professora 3 ou 4 vezes e uma professora foi mais de 4 vezes.	<i>Professoras</i>
Foi ao teatro?	Duas professora foram 1 ou 2 vezes, uma professora de 3 ou 4 vezes e uma professora mais do que 4 vezes.	<i>Professoras</i>
Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	As quatro professoras informam que nenhuma vez foram a um concerto de música clássica.	<i>Professoras</i>
Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	Três professoras informam que foram 1 ou 2 vezes, e uma professora foi 3 ou 4 vezes.	<i>Professoras</i>
Visitou museus?	Uma professora não visitou nenhuma vez, duas visitaram 1-2 vezes e uma professora 3-	<i>Professoras</i>

Foi à livraria?	4 vezes. Uma professora informou que não foi nenhuma vez, as outras três foram mais de 4 vezes.	<i>Professoras</i>
-----------------	--	--------------------

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)

D 5 – ‘Retrato’ do clima de aprendizagem da escola Do-re-mi

Clima de aprendizagem da escola Do-re-mi			
	<i>Diretora anterior (2003-2004)</i>	<i>Diretora atual (2006)</i>	<i>Ponto de vista</i>
Estudantes problemáticos:	Em alguma medida é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Pais apáticos em relação à escolarização:	Em alguma medida é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Desconfiança entre professores e pais:	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Falta de envolvimento da comunidade:	Em alguma medida é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Problemas sociais na comunidade:	Não é um fator	Em alguma medida é um fator	<i>Diretoras</i>
Discriminação racial na comunidade:	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Intimidação a alunos, professores e funcionários:	Não é um fator (duas concordam com diretor e duas acham que em alguma medida é um fator)	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Violência física contra alunos, professores e funcionários:	Não é um fator. 1 professora achou que é em alguma medida um fator e três professores consideram um sério fator, no que diz respeito aos alunos, e uma outra considera em alguma medida contra funcionários também.	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Depredação de equipamentos pedagógicos da escola:	Em alguma medida é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Furto ou roubo de equipamentos pedagógicos da escola:	Não é um fator.	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Pichações de muros/paredes das dependências internas da escola:	Em alguma medida é um fator.	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Depredação dos banheiros:	Em alguma medida é um fator.	Sério fator: Desgaste causado pelo uso/falta de reparo	<i>Diretoras</i>
Consumo de drogas e/ou interferências do tráfico de drogas nas dependências	Não é um fator	Não é um fator	<i>Diretoras</i>
Bagunça dos alunos	Uma professora como nenhuma vez, outra professora como uma vez e outra professora como sete vezes ou mais.		<i>Professoras</i>
Barulhos no corredor	Duas professoras informam que não foi obstáculo nenhuma vez e uma professora informa que foi uma vez.		<i>Professoras</i>
Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio).	Duas professoras informam como uma vez, uma professora como duas vezes.		<i>Professoras</i>
Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado.	Duas professora indicam nível 3, uma nível 4 e uma nível 5.		<i>Professoras</i>
A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.	Duas professora indicam nível 3, uma nível 4 e uma nível 5.		<i>Professoras</i>

Anúncios ou comunicações da direção, coord. e/ou secretaria. Conforme duas professoras, uma vez.

Professoras

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005) e pesquisa da autora (2007)

Observações durante a pesquisa do nosso estudo de caso, em 2007

A coordenadora pedagógica nos contou que a escola, antigamente fez uma coleta de doações para festas escolares, mas hoje ninguém pode mais contribuir. Ela comentou também que o comportamento das mães foi muito egoísta no momento da mesa com frutas e sucos, oferecida pela escola. Assim, a escola decidiu que em outras festas cada mãe receberia sua “própria porção”.

No questionário ao diretor no ano 2005, na pesquisa GERES, foi declarado que a escola se esforça em conscientizar os pais/responsáveis através de um diálogo. Com as nossas observações esporádicas não se confirmou isso. Durante a reunião dos pais, por exemplo, observamos uma troca de acusações de ambas as partes. Os pais ficavam esperando já antes das oito horas na frente do portão fechado, mas a equipe da escola apenas começou a colocar cadeiras e o som às oito horas, que aliás não funcionou muito bem. Os assuntos inicialmente tratados foram todos negativos, isto é, a falta de recursos, a demora no início da reforma do prédio, desculpas por ainda não terem chegado verbas, alunos atrasados, uniformes escolares sujos, falta de disciplina dos alunos. A acusação da escola, representada na reunião geral pela diretora e coordenadora, que os pais não primam pela pontualidade dos seus filhos, e o estado da farda escolar. Os pais responderam criticando o estado lamentável da limpeza da escola e o não funcionamento das instalações, principalmente dos banheiros. A escola justificou essa situação pelo fato que a prefeitura não iniciou a reforma geral da escola que é necessária, de fato só há uma funcionária da limpeza por turno e que os alunos não sabem se comportar. A coordenadora falou que eles jogam a merenda para todos os lados. Ela apontou o fato que as próprias professoras tinham doado dinheiro, porque se não, não teria merenda. Uma mãe colocou que isso deve ser reclamado na prefeitura. A diretora confirmou que fizeram isso vários vezes. Uma outra mãe disse que não adianta esperar. “Melhor nós próprios fazermos algo. Por exemplo, uma limpeza geral uma vez por mês. Eu quero um ambiente limpo para meu filho agora, não daqui há quatro anos”. Não se falou de nenhum ponto positivo. Lembramos à coordenadora do projeto *Arte&Cidadania* para que ela comentasse com os pais/responsáveis sobre a exposição dos quadros pintados por seus filhos e o sucesso que se conseguiu.

Em outra ocasião, observamos como foi recebido um pai que apenas chegou na escola para confirmar o motivo da suspensão das aulas da sua filha. Ele falou que a filha voltou para casa, falando que não havia aula. Por isso, ele chegou para confirmar a informação. A coordenadora pedagógica explicou ao pai, que realmente, por motivos de ausência de uma professora precisou suspender a aula. No mesmo momento, continuou sua fala com críticas pelo comportamento da aluna. Informou ao pai que o comportamento dela piorou e que não poderia continuar assim. Reconhecendo que nesse momento a conversa em nossa presença aumentou a estranheza do pai, que não respondeu, percebemos que a postura da coordenadora não é favorável para um envolvimento produtivo dos pais.

D 6 – ‘Retrato’ das condições e estratégias do ensino de leitura da escola Do-re-mi

Condições e estratégias do ensino de leitura da escola Do-re-mi, (2003-2004)

		<i>Ponto de vista de</i>
Nesta escola, no início do EF, a maior parte do tempo de sala de aula é dedicada ao aprendizado da leitura e escrita	Uma professora indica nível 4, as outras três nível 5.	<i>Professoras</i>
Na leitura correta de cada palavra de um texto, o aluno poderá compreender melhor o que lê	Todas as quatro professoras confirmam que não.	<i>Professoras</i>
A pronúncia incorreta de uma palavra é sinal de que o aluno não conhece bem o seu significado	Todas confirmam que não	<i>Professoras</i>
Com que frequência você passa dever de casa?	Uma professora passa algumas vezes por semana, as outras três professoras, diariamente.	<i>Professoras</i>
Neste ano, quantas vezes você teve a oportunidade de recolher textos produzidos pelos alunos desta turma p/corrigi-los fora da sala de aula?	Uma professora confirma 3 vezes, a outra 4 vezes e duas confirmam 6 ou mais vezes.	<i>Professoras</i>
P/esta turma, qual é a importância da sala de leitura?	Duas professoras apontam a importância p/que possa dividir a turma e dar mais atenção e uma professora importante p/oferecer diversidade de textos p/todos.	<i>Professoras</i>
Neste ano, c/que frequência você realizou as seguintes práticas: Ler em voz alta histórias ou outros textos p/os alunos.	Três professoras confirmam várias vezes por semana, e uma confirma cerca de uma vez por semana.	<i>Professoras</i>
A contextualização é importante no reconhecimento das palavras.	Todas acham que sim.	<i>Professoras</i>
Sua forma de trabalho c/relação ao planejamento das atividades p/o ensino da escrita e da leitura	Três professoras confirmam que identificam as hipóteses dos alunos sobre a escrita.	<i>Professoras</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Todas as professoras confirmam selecionar palavras a partir de textos significativos.	<i>Professoras</i>
Os procedimentos que você utiliza p/alfabetizar seus alunos.	Todas as quatro professoras: Leitura a partir das vivências dos alunos e pequenos textos.	<i>Professoras</i>
Contar uma história p/os alunos.	Três professoras confirmam contar histórias cerca de uma vez por semana, uma outra professora várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático.	Três professoras: Várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhidos por eles.	Uma professora confirmou cerca de uma vez por semana, e uma terceira professora confirmou algumas vezes por bimestre.	<i>Professoras</i>
Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi.	Uma professora confirma que raramente, duas cerca de uma vez por semana e a quarta professora confirma várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história p/toda a classe.	Uma professora confirma cerca de uma vez por semana, as outras três várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Leitura coletiva em voz alta pelos alunos.	Uma professora confirma cerca de uma vez por semana, as três professoras confirmam várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>
Ditado.	Uma professora: Algumas vezes por bimestre, as outras três várias vezes por semana.	<i>Professoras</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisa GERES (2005)