

A ESCOLA COMO FOCO DE ANÁLISE: UM ESTUDO DE 16 UNIDADES ESCOLARES

Maria Alice Setubal Souza e Silva

Maria José Reginato Ribeiro

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Alice Davanço Quadrado

Equipe do CENPEC — Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura

RESUMO

Buscando conhecer as condições que propiciam uma mudança efetiva nas atitudes e valores da escola, de modo que seu foco prioritário seja a aprendizagem e a formação de um aluno capaz de participar da vida econômica, política e sociocultural da sociedade contemporânea, o CENPEC, em parceria com o UNICEF, registrou e analisou a experiência de 16 escolas brasileiras que estão buscando a melhoria na qualidade do ensino que oferecem. Dada a diversidade da realidade brasileira e dessa problemática específica, este artigo apresenta apenas um mapeamento inicial das tendências detectadas nas escolas — construção de um projeto, gestão participativa, reformulação das práticas pedagógicas — e em sua relação com o sistema mais amplo, que apontam para a reversão dos altos índices de repetência e evasão ainda persistentes em nosso sistema educacional.

ESCOLA PÚBLICA — ENSINO DE 1º GRAU — BRASIL —
CULTURA ESCOLAR — PROJETO DE ESCOLA — QUALIDADE DO ENSINO

ABSTRACT

FOCUSSING THE ANALYSIS ON THE SCHOOL: A STUDY ON 16 BRAZILIAN SCHOOLS. This study has recorded and analyzed the experience of 16 public basic schools all over Brazil, seeking to know the conditions that allow for effective changes in attitudes and values, so that the focus of educational work be actual learning, enabling students to take full part in contemporary society economic, politic, social, and cultural life. With UNICEF support, the Center for Research on Education and Culture (CENPEC) has selected 16 schools where conspicuous efforts are being made to improve quality, taking into account the diversity of national reality. This article sums up main trends found in those schools — construction of a school project, participative management, changes in pedagogic practices — that point to reversing present setbacks in Brazilian educational system.

* As autoras integram a equipe do CENPEC — Centro de Pesquisas para Educação e Cultura.

A busca da melhoria da qualidade do ensino tem gerado inúmeros estudos na literatura nacional (Mello, 1991, 1993) e internacional (Tedesco, 1991; Nóvoa, 1992; Hutmacher, 1992) acerca da necessidade de modernização do sistema educacional. A escola tem sido enfocada, nesses estudos, como a instância fundamental para alcançar-se um ensino de qualidade.

Os estudos sobre o sistema escolar (Nóvoa, 1992; Mello, 1993) que procuraram investigar o que está presente no trabalho de uma escola de qualidade apontaram os seguintes fatores:

- autonomia da escola para elaboração de um projeto próprio;
- liderança organizacional, legitimada por um coletivo com a participação da comunidade;
- articulação curricular entendida como planificação e adequada coordenação dos planos de estudo;
- organização do tempo, destinando o máximo possível à aprendizagem, com respeito aos ritmos individuais dos alunos;
- estabilidade profissional da equipe docente;
- formação de pessoal, com implementação de programas de formação contínua de professores;
- participação e apoio dos pais nas decisões da escola;
- reconhecimento público;
- relação de mão dupla entre a escola e o sistema de ensino, com adequado suporte oficial.

Guiomar Mello (1993) enfatiza ainda que as escolas consideradas eficazes valorizam o desempenho acadêmico de seus alunos, estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos; seus profissionais apostam na capacidade dos alunos para atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada um. Ressalta também a autora que, embora as características apresentadas acima estejam presentes em todas elas, não há uma receita única, uma vez que o modo como esses fatores se combinam, e o peso específico de cada um, variam muito de escola para escola.

Para realizar um ensino de qualidade e cumprir com autonomia seu papel na sociedade, segundo Nóvoa (1992) e Hutmacher (1992), as escolas têm de romper com o modelo burocrático que lhes é característico, fortemente enraizado entre seus integrantes. Uma organização burocrática regula seu trabalho pela conformidade às regras fixadas e obediência às leis, não dando espaço para inovação, participação e criatividade. Romper com o modelo burocrático é, antes de mais nada, criar condições para que mudanças e inovações não sejam bloqueadas por argumentos burocráticos e para que haja envolvimento de todos os profissionais da escola em dinâmicas de mudança.

A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria, em função da qual indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos

e interpretam as inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel inicial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar suas práticas, se os realizarem à margem da dinâmica própria da escola. (González, 1988, apud Nóvoa, 1992, p.41)

Da mesma forma, Hutmacher (1992) enfatiza que novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, não no isolamento individual. A escola precisa mudar para responder às necessidades da sociedade atual, de formar um cidadão capaz de participar ativamente da vida social e econômica do mundo moderno. Mas essa mudança implica a capacidade de reflexão sobre o próprio trabalho, o enfrentamento dos problemas (e não a mera adequação do novo às normas vigentes), a troca e cooperação dos profissionais em torno de um trabalho coletivo, enfim, implica um projeto de escola.

A escola é, por excelência, a instituição social que trabalha com o conhecimento de forma sistemática e sistematizada. A ela cabe ensinar e garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à inserção das novas gerações na vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. Para isso, é dotada de uma estrutura de organização e de relações próprias, que conferem especificidade ao trabalho que faz com o conhecimento, diferenciando-a das demais agências sociais que lidam com o conhecimento.

Se é na escola que ocorre o processo de educação pelo qual crianças e jovens diariamente vão construindo os saberes indispensáveis à sua inserção social, então ela tem importância fundamental. Isso é particularmente verdadeiro num país pobre como o nosso, em que a escola pública constitui uma das raras oportunidades de acesso à cultura elaborada para a maior parte da população em idade escolar.

Embora nas últimas décadas tenha ocorrido uma significativa expansão de vagas no ensino fundamental, ainda hoje há muitas crianças fora da escola, a maioria das quais sofreram um processo de exclusão após sucessivas repetências. Outros fatores, como a má formação dos professores, a burocratização do sistema, a falta de recursos públicos têm contribuído para a crescente deterioração do ensino, paralelamente à queda nas condições de vida das camadas majoritárias da população, comprometendo a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Não cabe à escola a responsabilidade exclusiva dessa situação, pois ela não é autônoma. Depende de políticas públicas mais amplas, de recursos do sistema — que tem obrigação de lhe dar sustentação para que ela possa cumprir com sua função social. É fundamental, assim, que o poder público estabeleça uma política educacional clara, com diretrizes e objetivos bem definidos, de modo a garantir infra-estrutura de funcionamento às escolas, condições dignas de

trabalho e de salário para os educadores, bem como programas constantes de capacitação e abertura para participação da comunidade.

Garantidas essas condições, há um espaço de atuação, no âmbito de cada unidade escolar, que pode e deve ser ocupado por seus educadores.

A nosso ver, a situação da educação pública brasileira só será modificada se, além das transformações necessárias no sistema, ela for pensada dentro da própria escola. É tarefa dos que nela atuam refletir sobre sua função social, sobre o ser humano que quer formar e, em consequência, sobre o papel do currículo escolar e dos próprios educadores: só eles podem tomar nas mãos os rumos da escola, pois são os principais agentes da educação.

Essa prática não tem sido comum em nossas escolas, tradicionalmente acostumadas a receber e seguir orientações e programações prontas dos órgãos oficiais, sem questionamentos. Os professores raramente refletem e discutem sobre o significado dessas orientações e a relevância que têm para aquela escola onde atuam, para aquela comunidade a quem sua escola presta serviços.

Para iniciar o processo de transformação é importante que se instale, no interior das escolas, uma reflexão conjunta dos educadores sobre o *que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina.*

Essa reflexão possibilita à equipe escolar definir o rumo de sua ação educativa, com características próprias do grupo e da escola — ou seja, o projeto da escola —, no qual todos se reconhecem: professores, alunos, pais, funcionários, equipe diretiva.

O REGISTRO DA EXPERIÊNCIA

Buscando analisar quais condições propiciam uma mudança efetiva nas atitudes e valores da escola, de modo que seu foco prioritário esteja centrado na aprendizagem e formação de um aluno capaz de participar da vida econômica, política e sociocultural da sociedade brasileira, o CENPEC, em parceria com o UNICEF, registrou e analisou experiências bem-sucedidas em escolas brasileiras.

A seleção das escolas a serem estudadas considerou como critério a existência, na unidade escolar, da combinação de alguns dos seguintes fatores:

- busca de reversão dos índices de repetência e evasão escolar;
- gestão democrática (direção apoiada em conselho de escola), com crescente participação da comunidade;
- formação contínua do professor;
- adequação do currículo à realidade dos alunos;
- trabalho coletivo da equipe docente;
- reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem e avaliação;
- projeto de escola.

A amostra contemplou dezesseis escolas localizadas em diferentes municípios do país, à exceção do de São Paulo, que contou com três escolas:

Região	Estado	Município
Norte	Acre	Rio Branco
Nordeste	Ceará	Maranguape
	Paraíba	Campina Grande
	Pernambuco	Recife
Sudeste	Espírito Santo	Jaguaripe
	Minas Gerais	Belo Horizonte
	São Paulo	São Paulo
Sul	Paraná	Ponta Grossa
	Santa Catarina	Itajaí
	Rio Grande do Sul	Ijuí
	Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Centro-Oeste	Goiás	Senador Canedo
	Mato Grosso	Cuiabá
	Mato Grosso do Sul	Campo Grande

Através de entrevistas, questionários e documentos fornecidos pelos órgãos contatados, complementados pela observação *in loco*, o estudo priorizou o levantamento de dados acerca do município, da rede de ensino local e a caracterização detalhada da estrutura, dinâmica e funcionamento da escola, em especial de seu projeto em ação.

Caracterizar o fluxo da relação entre a escola e as diferentes instâncias do sistema, avaliar o nível de autonomia da escola, conhecer o processo que a tornou diferenciada, inferir o nível de participação dos professores, alunos e pais na gestão escolar, caracterizar os programas de capacitação e analisar a condução das aulas foram algumas das preocupações que guiaram os questionários, entrevistas e a observação.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram diversificados, consistindo em entrevistas semi-estruturadas com técnicos do sistema de ensino e/ou de eventuais parcerias, diretor da escola, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais; roteiros de identificação com dados do município, do sistema escolar e da escola (tipo de ensino, espaço físico, estrutura e organização, índices de retenção e evasão, recursos materiais e humanos, programas de apoio); e questionários para professores e alunos.

Visando garantir uniformidade, objetividade e qualidade no trabalho, os pesquisadores levaram para campo informações obtidas com antecedência sobre o município, a rede, a escola e sua proposta pedagógica em destaque. Tiveram o cuidado de agendar as visitas e entrevistas previamente com a equipe escolar, de forma a não perturbar as atividades rotineiras da escola.

PERFIL DAS ESCOLAS OBSERVADAS

Das dezesseis escolas visitadas, duas pertencem ao sistema público estadual, treze ao municipal e uma é mantida por um órgão não-governamental. Essa última foi selecionada em razão de atender prioritariamente alunos evadidos do sistema público, estigmatizados pelo fracasso escolar.

Embora alguns estados do país, como Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso do Sul, tenham implementado uma política de descentralização e autonomia das escolas de suas respectivas redes, priorizaram-se para esse trabalho escolas pertencentes às redes municipais de ensino, uma vez que essas, por sua própria dimensão, menores que as estaduais, têm muitas vezes conseguido oferecer melhores condições de atendimento às necessidades de suas escolas.

Todas as escolas visitadas oferecem ensino de primeiro grau: quatro delas só até a quarta série, uma da quinta à oitava série, e as demais o primeiro grau completo. Outras modalidades de ensino como pré-escola, supletivo ou segundo grau estão presentes com frequência variável em metade das escolas.

As escolas apresentam grande diversidade no que se refere aos turnos ou períodos de funcionamento e ao número de alunos: três funcionam em um único turno, integral; quatro em dois períodos diurnos; sete (quase a metade) em três turnos, usualmente com ensino supletivo à noite; e uma funciona em quatro turnos.

A menor escola tem apenas 72 alunos, enquanto a maior abriga 1.600 alunos. O porte das escolas varia desde as que atendem até quinhentos alunos (5), até mil (5), e três que recebem entre 1.300 e 1.500 alunos.

Alguns aspectos importantes foram sinalizados:

- escolas de porte grande podem conseguir organizar-se em torno de um projeto integrado, visando à melhor qualidade do ensino, ou seja, o grande número de alunos, turmas e professores não é um impedimento para tanto;

- a localização da escola na periferia urbana, em que pese a relativa escassez de recursos e distância dos órgãos centrais, não se mostrou fator restritivo à implementação de inovações ou de construção de um projeto da escola;

- a maioria das escolas mantém o regime seriado, o que, com a exceção de alguns casos, não parece constituir obstáculo à promoção dos alunos; a adoção de estrutura não-seriada (por ciclos ou níveis) ainda se restringe a poucas localidades ou redes.

Todas as escolas estudadas contam com o trabalho de técnicos da área pedagógica em número que varia de um a oito, denominados, segundo o costume local, supervisores, orientadores ou coordenadores.

Liderando a equipe técnica e demais segmentos está sempre o diretor escolar, que, em São Paulo, é admitido por concurso. Em quatro escolas o diretor é

indicado pelo sistema, enquanto nas demais é eleito pelos membros da comunidade escolar (pais, professores e funcionários). A única escola que não possui diretor é a Escola Comunitária do Giral, em Jaguaré (ES), gerida pelo conselho da escola.

Há um conselho atuante em 70% das escolas estudadas: é um colegiado formado por representantes dos vários segmentos da escola e da comunidade, preocupados com as questões educacionais. Encontramos conselhos em variados estágios de implementação e fortalecimento.

Na fase atual do trabalho, ainda não procedemos à análise mais profunda do peso e das combinações dos fatores detectados; nosso objetivo, porém, não é apontar escolas eficazes, ainda que muitos pontos levados em conta para a seleção das escolas coincidam com os fatores apontados como necessários para construir uma escola eficaz. Dada a diversidade da realidade brasileira e de nossa problemática educacional específica, buscamos inicialmente apontar quais as tendências presentes nas escolas e em sua relação com o sistema mais amplo que apontam para a reversão dos enormes índices de repetência ainda persistentes no sistema educacional, identificando as condições que propiciam uma mudança efetiva em suas atitudes e valores.

Pontos comuns

As unidades escolares observadas no estudo confirmam que, quando há um movimento da escola no sentido de articular suas ações num todo organizado e coerente — seu projeto —, são visíveis os resultados obtidos em relação ao sucesso escolar dos alunos, que se traduzem na crescente redução dos índices de retenção e evasão.

As escolas encontram-se em momentos diferentes de construção do projeto. O processo que desenvolvem segue caminhos diversos, mas podem ser verificados alguns pontos comuns:

- todas já acumularam alguma discussão sobre sua função social e, em todas, o avanço do aluno é o ponto maior de preocupação;

- têm clareza em relação às concepções de ensino-aprendizagem que embasam sua prática e às lacunas teóricas que precisam ser preenchidas com estudos mais aprofundados;

- apresentam uma tendência a adequar o currículo aos interesses dos alunos e à realidade da escola; a preocupação está voltada para que o aluno aprenda e não apenas para o desenvolvimento dos conteúdos;

- avançaram na prática avaliativa, considerada como instrumento de diagnóstico do aluno em relação ao processo de aprendizagem. Isso se manifesta nas várias formas encontradas para acompanhar e regis-

trar o desenvolvimento do aluno durante o processo, assim como na análise dos resultados finais obtidos;

- o trabalho coletivo, como instrumento de articulação da ação dos educadores e como instância de formação continuada, tem forte presença e é considerado indispensável à realização das propostas;

- a escola não está sozinha na construção de seu projeto. Ela conta ou contou, em alguns momentos, com alguma ajuda — do próprio sistema ou de parceiros como a universidade local, a comunidade organizada, uma organização não-governamental ou mesmo uma outra escola.

Pontos fortes

A gestão participativa como tendência predominante

Algumas das escolas observadas deram início à construção de seu projeto pelo enfoque da participação da comunidade em sua gestão. A origem e a intensidade dessa participação variam, mas sua presença é marcante em todas elas. O grau de integração da gestão participativa com a proposta pedagógica da escola também se encontra em diferentes níveis. A Escola Comunitária do Giral (Jaguaré, ES) e a EMPG Gilberto Jorge da Silva (Porto Alegre, RS) destacam-se pela conjugação dos avanços obtidos na gestão participativa com a comunidade local e no desenvolvimento da ação pedagógica da escola.

No Giral, a escola desenvolve um projeto enraizado nas necessidades do trabalho no campo, característica própria das Escolas Família Agrícola, das quais uma instalou-se na região há muitos anos e é formadora dos quadros docentes que lá atuam. Adotam a pedagogia da alternância, pela qual crianças e jovens têm uma semana de estudos na escola e uma semana nas atividades da lavoura, com suas famílias.

O currículo é definido pelas necessidades locais, havendo um trânsito efetivo de informações entre a escola e a família. Não há diretor. Os representantes da comunidade, junto com os professores, que também são moradores da região, decidem os rumos da escola.

A EMPG Gilberto Jorge da Silva nasceu de um movimento da associação de moradores do Morro Alto, que ficaram sem escola para os filhos pela desativação de uma escola estadual existente no bairro, a qual acabou sendo abandonada e depredada. Aos poucos, os moradores foram reconstruindo o prédio e exigiram que a prefeitura o assumisse. A equipe de educadores que ficou responsável pela escola somou-se aos pais na luta pelo direito à educação dos filhos e, juntos, têm enfrentado os desafios surgidos. Traduzem sua linha de ação pedagógica num grande objetivo, a ser perseguido a qualquer preço: manter o aluno na escola, aprendendo. Vêm estruturando seu

projeto pedagógico por meio de grupos sistemáticos de estudo e, nesse processo, buscaram a assessoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A EMPG Soares de Barros (Ijuí, RS) vem construindo seu projeto de escola com enfoque na gestão comunitária ainda bastante recente, investindo na reorientação curricular para a qual, ao contrário, já conta há anos com a assessoria continuada da universidade local (UNIJUÍ) e apoio da SME. A eleição do diretor, em 1993, foi um grande desencadeador da mobilização da comunidade escolar, que passou a discutir a proposta educacional da escola. A descentralização do poder interno e a colocação do administrativo a serviço do pedagógico são a tônica do trabalho.

A EMPG Tereza Benguela (Cuiabá, MT) conta com uma expressiva participação da comunidade que, a exemplo de Porto Alegre e Jaguaré, tem nessa prática uma tradição. O conselho comunitário escolar administra e presta contas das verbas repassadas à escola pela SME, tem autonomia para propor e organizar cursos de capacitação que os professores apontam como necessidade, dispondo de verba específica da Secretaria para tal (Fundo de Fomento à Criatividade). Estabelece um compromisso com a comunidade, firmado em carta amplamente divulgada, onde são apontadas as metas anuais da escola e o cronograma das atividades e reuniões. Conta com a assessoria do IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, por meio do Programa Pró-Qualidade, desenvolvido pela SME.

A EMPG de Iputinga (Recife, PE) também tem no trabalho com a comunidade o seu ponto alto. Foi a primeira escola pública do estado a instalar o conselho de escola, previsto na legislação municipal e estadual. O bairro tem uma vida comunitária atuante e seus moradores acompanharam a tramitação da lei. Juntos, pais e professores realizaram um amplo diagnóstico da escola e da comunidade, orientados pela Secretaria. A partir desses dados, elaboraram o regimento da escola e iniciaram a construção do projeto. A prioridade estabelecida foi a melhoria do atendimento ao aluno.

A EE Senador Adalberto Sena (Rio Branco, AC) estabeleceu um vínculo diferente com a comunidade, mas igualmente importante e acentuado: desenvolvem juntas um projeto de preservação do ambiente. Toda a escola participa da coleta seletiva do lixo doméstico no bairro onde mora a maioria dos alunos e professores, assim como de sua reciclagem, com uma pequena oficina para tratamento de papel. Conta com o apoio de uma organização não-governamental (S.O.S. Amazônia).

A reformulação da prática pedagógica como enfoque norteador de mudanças

Se, por um lado, algumas escolas partiram para sua transformação ampliando as relações com a comuni-

dade, outras o fizeram questionando sua prática pedagógica. Ao repensar seus objetivos, a metodologia que adotavam no processo ensino-aprendizagem e os resultados que produziam, detectaram pontos críticos e, para enfrentá-los, fortaleceram o trabalho coletivo e foram em busca de estudos teóricos que pudessem auxiliar a definição de sua linha pedagógica. Nessas escolas as classes não são seriadas: estão organizadas em ciclos. A avaliação dos alunos é contínua, com registro sistemático do acompanhamento de seu desenvolvimento.

A Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (Ponta Grossa, PR) caracteriza-se como escola de aplicação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi criada em 1993. A proposta curricular é discutida com os professores, guiando-se pelo programa oficial do estado. Tem como princípio que os conhecimentos espontâneos, provindos do cotidiano das crianças, são ponto de partida para a apropriação de conceitos científicos. Com o objetivo de investigar interesses, necessidades e conhecimentos dos alunos, as aulas são iniciadas com assembléias gerais em que surgem conversas sobre fatos e assuntos trazidos por eles. O professor seleciona, problematiza e utiliza esses dados para desencadeamento dos estudos dos conteúdos previstos.

A EMPG Presidente João Pinheiro (São Paulo, SP) desenvolve desde 1985 um projeto de polivalência para os docentes, que teve início na quinta série e hoje se estende à oitava. Tem três pontos-chave: um professor integrador dos cinco componentes curriculares (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências); ênfase na valorização do trabalho pessoal do aluno, com orientação do professor, que compõe a rotina diária com atividades em pequenos grupos e coletivas; seleção de conteúdos centrados na estrutura básica de cada matéria e estratégias adequadas à faixa etária dos alunos. Contou, para sua implementação, com a assessoria da Escola Experimental Vera Cruz (SP).

A EMPG Carlos de Andrade Rizzini, também em São Paulo, vem desde 1989 trabalhando com o currículo em processo. Não existe uma programação definida *a priori*. No ciclo I, os conteúdos são gerados pelas vivências dos alunos em projetos como o jornal, a horta, a sala de leitura, bem como por situações significativas emergentes no cotidiano da sala de aula. No ciclo II trabalha-se com integração das áreas. No ciclo III, os professores desenvolvem uma proposta interdisciplinar com base em temas de interesse dos alunos, definidos com eles, no início do ano.

O trabalho desenvolvido na Rizzini foi fortalecido com medidas adotadas pela administração municipal no período 1989-1992, que constituíram importantes suportes para seu desenvolvimento: oficialização dos grupos de formação remunerados, oferta de assessoria e cursos de formação, respeito à autonomia da escola para definir seu projeto.

A Escola Labor, da Aldeia S.O.S (organização não-governamental) SP, desenvolve um projeto pedagógico voltado para o atendimento de alunos excluídos do sistema oficial de ensino por repetência ou evasão. A preocupação central é fortalecer a auto-estima das crianças e oferecer aprendizagens que possam contribuir para seu auto-sustento futuro. Desenvolvem-se atividades curriculares do núcleo comum, acrescidas das "Oficinas de Vida Prática".

A proposta pedagógica da EM Demócrito Rocha (Maranguape, CE) tem como base, da primeira à quarta série, a pedagogia Freinet. A comunicação é altamente valorizada. Há uma intensa troca de correspondência entre os alunos da mesma classe, entre as várias classes e com outras escolas, tendo para isso se organizado um sistema de caixa-correio. O trabalho em grupo com os alunos é bastante usado; eles estão em atividade constante dentro e fora da sala de aula. O trabalho coletivo dos professores é iniciativa deles próprios: estão empenhados em desenvolver sua proposta, apesar de não contarem com apoio do sistema no que se refere a horas adicionais remuneradas para reuniões.

Diferentes pontos de partida acionados pelos sistemas de ensino

O trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas EMPG Dora Tomich Laender (Belo Horizonte, MG), EM Benício Pereira Lima (Senador Canedo, GO), Escola Básica Aníbal César (Itajaí, SC) e EEPSP Arlindo Andrade Gomes (Campo Grande, MS) reflete a importância do sistema como suporte e propulsor da construção do projeto de escola.

A EMPG Dora Tomich Laender iniciou seu processo de transformação a partir de 1991, assumindo a proposta da SME de democratização da escola. A equipe de educadores começou a discutir a prática avaliativa adotada, em decorrência dos altos índices de retenção. Esse trabalho desdobrou-se na análise do currículo, com o objetivo de articular o trabalho dos professores. Criaram o colegiado pedagógico-administrativo, instância não oficial, composto por um professor por série, um especialista por turno e a direção, com a finalidade de dar suporte aos novos programas de ensino. Para ampliar a participação da comunidade nas decisões da escola, realizam a assembléia escolar, fórum em que todos têm voz e voto.

Em Senador Canedo, a EM Benício Pereira Lima tem se beneficiado com as medidas adotadas pelo sistema: provimento de um coordenador pedagógico na escola e realização de reuniões sistemáticas de coordenadores, agrupados por região. Há um rodízio das escolas onde acontecem essas reuniões, das quais participam os coordenadores das escolas próximas e toda a equipe de professores e funcionários da escola-sede. Isso possibilita uma troca ampla de experiências entre os educadores.

A descentralização administrativo-pedagógica da estrutura da SEE, em Mato Grosso do Sul, com a criação dos núcleos educativos nos municípios, tem estimulado o desencadeamento de ações na EEPGS Arlindo Andrade Gomes, para estender e reorganizar sua estrutura básica. Esses núcleos têm a função de mediar a política educacional do estado e assumir a coordenação e programação das atividades conjuntas das escolas sob sua jurisdição. A instalação do colegiado escolar foi outra medida da Secretaria assumida pela escola e que tem sido fator importante na democratização das relações internas, além da eleição do diretor.

Em Itajaí, o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Básica Anibal César identifica-se com a proposta da SME. Os professores dispõem de horas adicionais para a realização de trabalho coletivo, destinado a estudos e ao planejamento de atividades, bem como para o atendimento individualizado aos alunos. Os livros didáticos adotados da primeira à quarta série são elaborados pela própria Secretaria e contêm textos que tratam da realidade próxima dos alunos, partindo do estudo da cidade de Itajaí para o do estado e o do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, a própria seleção das escolas para a presente pesquisa pautou-se pela vigência da preocupação, em todas elas, com algumas (ou combinação de algumas) questões: reversão dos índices de repetência e evasão escolar, gestão democrática, formação contínua do professor, adequação do currículo à realidade dos alunos, trabalho coletivo, reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, construção do projeto de escola.

A análise dos dados coletados revelou que poucas escolas contemplavam a totalidade desses aspectos e confirma que a mudança de valores e atitudes da escola, no processo de construção de um ensino de melhor qualidade, alcança resultados mais significativos quando esse trabalho está norteado por um projeto de escola. As escolas que apresentaram índices recentes de repetência e evasão inferiores a 10% foram aquelas que possuíam maior clareza de seu projeto, isto é, de seus objetivos e da articulação de ações propostas para atingi-los.

No movimento de elaboração do projeto, observou-se que o fortalecimento e a maior autonomia da escola abrem espaço para a criatividade, para o maior envolvimento de professores e comunidade e para o estabelecimento de parcerias com universidades ou outras instituições.

O projeto de escola é, nessa perspectiva, uma construção coletiva e gradual que se inicia por uma refle-

xão conjunta da equipe escolar sobre o que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina. Essa reflexão, fundamentada no levantamento e análise das reais condições da escola — recursos, ensino, alunos, comunidade —, possibilita o delineamento de ações com características próprias do grupo pertencente à escola. Um projeto não nasce de um dia para outro e não tem, necessariamente, que assumir grandes dimensões desde seu início.

Dentre as escolas estudadas, algumas destacaram-se pelos resultados significativos obtidos em relação à aprendizagem, promoção e permanência dos alunos, em decorrência do trabalho que vem sendo desenvolvido. Percorrendo caminhos diferentes, as escolas Giral (Jaguaré), Gilberto Jorge (Porto Alegre) e Tereza Benguela (Cuiabá) priorizaram a gestão democrática como eixo principal de seu projeto. Já as escolas Reitor Álvaro Rocha (Ponta Grossa), João Pinheiro, Carlos Rizzini e Labor (São Paulo) apoiaram-se na transformação da prática pedagógica, tendo em vista a atuação coerente, organizada e continuada da equipe de professores.

Claramente, essas duas tendências não são excludentes: o que se enfatiza é o peso diferenciado que assumiram nas unidades mencionadas. Esses exemplos revelam que o equilíbrio entre os diferentes fatores necessários à construção de um projeto de escola varia de acordo com as características da mesma e do contexto mais amplo em que está inserida.

A inexistência de outros estudos, na literatura nacional, que comparem as ações e os resultados de escolas brasileiras impossibilita afirmar a representatividade, em termos de Brasil, das tendências aqui apontadas. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar alguns aspectos encontrados neste estudo, especialmente aqueles que estão norteando o projeto de escola: gestão participativa e ensino-aprendizagem. Várias questões ainda estão em aberto, ou ao menos, pouco definidas:

- quais as condições que possibilitam a participação da comunidade na gestão da escola? Quais seus limites e possibilidades? O que a comunidade espera da escola? O que a escola espera da comunidade? Como se dá essa ação conjunta?

- como a escola define seus planos de ensino? Como faz a adequação do currículo oficial à realidade de sua clientela? Como estabelece os pontos de chegada? Como encaminha os processos de ensino-aprendizagem e avaliação?

A busca de respostas a essas questões será objeto da próxima etapa deste trabalho, de modo que seus resultados contribuam para alcançar educação de qualidade realmente para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Qualidade para todos: o caminho de cada escola*. São Paulo, 1994. (Projeto Raízes e Asas)
- HUTMACHER, W. A Escola em todos seus estados: da política de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- MELLO, G. N. *Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições*. Brasília: IPEA, 1991.
- _____. *Escolas eficazes: um tema revisado*. Brasília, 1993, mimeo.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, n.12, p.5-12, 1991.
-