

A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação

Elba Siqueira de Sá Barreto²

Como era antes

Só ao final do século XX conseguimos colocar praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos na escola obrigatória. Nas décadas anteriores, havia muita demanda pela criação de escolas e essas reivindicações da população eram encaminhadas, costumeiramente, mediante contatos políticos, muitas vezes de caráter clientelista. Para atender aos seus eleitores, os políticos pressionavam pela abertura de escolas e esta intervenção era geralmente interpretada como um favor feito aos que neles votavam.

Os quadros do magistério, geralmente, viam com restrições esse contato próximo com a população que freqüentava a escola. Os professores das escolas públicas, sobretudo daquelas situadas nos grandes centros urbanos, para afirmar a sua autoridade pedagógica, procuravam manter uma distância deliberada da família dos alunos. Entendiam que a escola pública era de todos e, portanto, dentro dela não existiam clientelismos, ou favoritismos. Entendiam que o currículo era competência sua, e que ninguém tinha que dar palpite no que ensinavam, pois que haviam sido preparados para isto e, ainda, achavam que eram soberanos para aprovar ou reprovar os alunos. Muitas vezes, pela falta de décimos em uma disciplina, um aluno era obrigado a repetir o ano e os professores não gostavam de atender aos pais que reclamavam, uma vez que acreditavam que a sua decisão era justa, não deviam fazer concessão a ninguém. Recusavam-se até a falar com os pais, em certos casos.

Assim sendo, a escola pública que se estendeu amplamente pelas áreas urbanas acabou por impor uma distância forçada em relação à população que a utilizava.

Nos anos 1980, período de transição democrática, esta situação tendeu a mudar bastante. Havia um grande anseio de participação da população nas decisões que afetavam a vida da maioria, bem como muitas reivindicações para tomar parte em decisões nas mais variadas instâncias da vida social. Por conta dessas pressões e expectativas, muitos sistemas de ensino começaram a criar ou a revitalizar os conselhos de escola, assim como foi incentivada a dinamização de outros canais institucionalizados de participação da comunidade escolar, tais como os grêmios estudantis e as associações de pais e mestres (APMs).

² Professora da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Como é agora

A própria legislação acabou reconhecendo mais amplamente essa necessidade de construir e desenvolver os princípios de convivência e de gestão democrática na escola, de modo que se estendeu, por todo o Brasil, a exigência de manutenção desses canais de participação, tanto da comunidade escolar (pais, alunos, educadores, funcionários), como da população que vive no entorno dela (comunidade local). A aposta é que esta é a chave para a melhoria da qualidade do ensino. Uma escola distante da realidade dos alunos e alheia às aspirações da população não pode fazer pleno sentido para os que a freqüentam.

Embora atualmente os conselhos de escola e as APMs estejam presentes em todas as redes de ensino, observa-se que a participação na escola costuma ser ainda bastante limitada. São poucos os pais que comparecem às reuniões convocadas e as decisões aprovadas servem, muitas vezes, tão somente para dar mais força às medidas que o corpo docente já adotou, ou quer adotar, ou que a direção quer tomar. Essas reuniões não refletem, de fato, um processo de discussão e envolvimento mais amplo.

Um costume que se expandiu pelas redes de ensino tem sido o de chamar a população para auxiliar a suprir as necessidades de manutenção das escolas, que não são poucas em vista dos recursos escassos de que elas dispõem. Mas este é um jeito muito restrito e questionável de entender a participação da população.

Dos anos 1990 para cá entraram na moda as parcerias. Os planos de desenvolvimento da escola, que passam a condicionar o recebimento de recursos vindos dos órgãos centrais, começaram a insistir muito no caráter compartilhado que devem ter as ações desencadeadas na unidade escolar, condição para a liberação de verbas. Entretanto, a cultura de escola resiste, na maioria das vezes. Embora tenham se multiplicado as parcerias, parece que o projeto político-pedagógico da escola e a qualidade do ensino nem sempre são afetados por elas.

Por que insistir na participação da comunidade?

Mas por que insistir na participação de professores, alunos, pais, mães, representantes de serviços públicos, comerciantes, associações locais, ONGs, instituições de ensino superior e outras entidades, nas atividades da escola? Não será querer complicar demais uma tarefa de que nós, educadores, já tão sobrecarregados, mal estamos conseguindo dar conta?

Pelo contrário, é exatamente por este motivo que a defendemos, porque por mais que nos esforcemos, se não abriremos os portões da escola para o mundo que a cerca, não vamos conseguir levar plenamente a bom termo a nossa complexa tarefa educativa. A escola em que trabalhamos tem problemas e desafios de toda a natureza, desde os mais corriqueiros, como a falta de suprimento de material e de pessoal para o funcionamento das rotinas diárias, até a violência, que passou a integrar o seu cotidiano. Mas acredito que seu problema maior e seu maior desafio têm a ver com a função social que ela exerce, que é a de assegurar a todos a permanência

na escola com a aquisição de aprendizagens significativas, oportunidades de exercício da cidadania, desenvolvimento das potencialidades de cada um e com um preparo básico para o mundo do trabalho. Neste sentido, temos muito que caminhar. Nossa escola ainda exclui um bom número de alunos, sobretudo pela repetência que conduz à evasão e, muito freqüentemente, os que nela permanecem não conseguem aprender coisas relevantes.

É aí que entra a participação da comunidade, e não mais tão somente para suprir as necessidades materiais da escola ou de seus estudantes. É porque é preciso pensar junto os problemas de acesso e permanência, com sucesso, dos alunos na escola e ajudar a encontrar soluções que venham a favorecer o conjunto deles, que sejam mais adequadas às suas necessidades tão diversas. Não é que se espere que a comunidade ofereça soluções pedagógicas, mas há um nível de decisão mais amplo em que certamente a sua contribuição é de todo imprescindível.

Vejamos o que acontece com o currículo. Será que pais com pouca escolaridade, que são a maioria dos pais e mães dos nossos alunos, têm algo a dizer sobre o currículo? Lembro-me de quando as mães das pré-escolas municipais pediam às professoras que seus filhos deixassem de fazer só bolinhas e traços e iniciassem o processo de alfabetização. Nós, professoras, do alto de nossa sabedoria, lhes dizíamos então que se o aluno não desenvolvesse a coordenação motora iria ter muita dificuldade de ser alfabetizado na primeira série. Como estávamos erradas e como estavam certas as mães! Lembro-me também de que, na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, perguntou-se aos alunos de Educação de Jovens e Adultos - EJA para que queriam ser alfabetizados, e as respostas que eles deram foram decisivas para mudar o trabalho dos educadores, porque até então estes não estavam considerando devidamente a leitura e a escrita como práticas sociais relevantes para essa clientela.

É preciso, pois, criar na escola um ambiente acolhedor para ouvir o que a população tem a dizer sobre o que espera do ensino, como encara os deveres de casa e as condições que os alunos têm para fazê-los, como entende a avaliação e os processos de recuperação, assim como tudo o mais que a preocupa em relação à educação dos filhos. Na verdade, pais e alunos têm também tudo para ajudar a fazer do currículo um conhecimento vivo, que se desapega das verdades esclerosadas de alguns livros didáticos e pode tornar-se uma via de enriquecimento recíproco: dos alunos, dos professores e das próprias famílias.

Houve um tempo em que se dizia que os alunos pobres eram alunos carentes, que lhes faltavam, além dos bens materiais, uma série de competências e qualidades que as crianças de classe média possuíam. Eles eram caracterizados pela falta, pela negação, e não pelo que efetivamente eram.

Hoje se reconhece a importância de tirar partido da diversidade. Por que não aproveitar, por exemplo, a riqueza das histórias de vida dos meninos da periferia, convidando mães ou avós para relatar o modo como viviam antes de vir para a cidade grande, os trabalhos na roça, os brinquedos com que

brincavam, os afazeres de que se ocupavam os homens e as mulheres? Por que não se valer do conhecimento das pessoas da comunidade local para mergulhar fundo na História, na Geografia, na Ciência – que nada mais são do que formas mais sistematizadas de conhecimento do mundo – aproveitando a oportunidade para entrar em contato mais direto com as diferentes paisagens brasileiras; com os usos da terra em diferentes tempos, regiões e condições; para entender melhor as dificuldades enfrentadas pelas famílias; as questões de trabalho e de desemprego; descobrir as habilidades e competências que adquiriram, as formas culturais tão variadas com que se expressam, os problemas que mais as afligem no momento?

Por que não abrir na escola espaços para que essas pessoas venham a mostrar e a compartilhar as coisas que sabem e aprender outras que não sabem? E por que não incluir, também, neste caso, os alunos e os nossos próprios colegas, a respeito de quem somos tão ignorantes quanto ao que sabem e gostam de fazer quando fora da escola? Será que tocam um instrumento, gostam de cozinhar, são bons de bola? Porque a escola costuma ser surda e cega em relação à cultura juvenil nas grandes cidades, é que ela amanhece pichada e depredada. Os jovens e as crianças querem se fazer notar a despeito da nossa presunçosa indiferença ao modo como vivem de fato, às marcas que lhes deixou a sociedade tão profundamente desigual que é a nossa. Por isto, a escola não pode continuar *tocando um samba de uma nota só*, como se o único saber legítimo fosse aquele que ela recita monotonamente para os alunos copiarem e... se esquecerem em seguida.

Muitas vezes a escola constitui o único espaço de vivência cultural a que a comunidade local tem acesso. É lá que estão a única quadra de esportes do bairro, o auditório onde facilmente se pode montar um palco para uma festa, a biblioteca, por pequena que seja. Estes espaços, abertos para uso da população local, levam-na a sentir-se parte integrante da escola e não alijada dela; tornam-na muito mais propensa a partilhar competências e responsabilidades, mais interessada em tomar parte do conselho de escola, das APMs, que deixam de ser apenas unidades gerenciadoras de recursos.

A colaboração de diferentes entidades, como os órgãos públicos, com as atividades da escola, também pode enriquecer sobremaneira o conhecimento que ali circula. Quantas informações da maior relevância podem advir para os alunos de contatos com a Casa da Lavoura, posto de saúde, unidade de tratamento de água da cidade, Secretaria da Cultura, corpo de bombeiros e outras tantas, sem falar da possibilidade de desenvolver projetos em conjunto? O mesmo se diria em relação às parcerias com algumas ONGs e faculdades, que podem engendrar mudanças positivas e inovações nos padrões de ensino e nas práticas escolares, como tem demonstrado a experiência, em inúmeros casos.

A construção de indicadores de qualidade da educação pela comunidade escolar

Por falar em ONGs e para concluir, queremos relatar o projeto Indicadores Qualitativos da Educação, desenvolvido pela Ação Educativa, com apoio do

Unicef, Inep e Pnud, por sugestivo que é³. Seu objetivo é o de construir e disseminar um conjunto de indicadores que propiciem o envolvimento da comunidade escolar em um projeto participativo de avaliação da qualidade da educação, com vistas a incentivar as ações voltadas à melhoria da escola.

Várias referências serviram de base para a construção desta proposta, entre as quais a LDB, considerada um documento que expressa um consenso sobre o que se espera da educação no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realizada em 2001. Dos resultados da consulta da Campanha à comunidade escolar sobre o que esta entendia por qualidade da educação, vieram pistas como a grande importância atribuída pela população à aprendizagem, ao trabalho e ao exercício da cidadania, o destaque às condições básicas de funcionamento da escola e, sobretudo, a ênfase nas boas relações cultivadas entre professores e alunos, funcionários, direção, corpo docente e usuários dos serviços educacionais.

Os indicadores de qualidade identificados pelo projeto referem-se a determinadas funções atribuídas à escola, a saber: o acesso, a permanência e o sucesso do aluno; o ambiente educacional; a prática pedagógica; a gestão democrática; as condições de trabalho e a formação dos profissionais e o ambiente físico da escola. Partindo do princípio de que o conceito de qualidade da educação deve também ser construído pelos que estão diretamente envolvidos com a escola e seu entorno, a metodologia que orienta a discussão dos indicadores faz emergir a necessidade de convívio com posições divergentes, de negociação quando há conflito de interesses, chama a atenção para questões que costumam passar despercebidas e provoca a disposição de resolver os problemas detectados por meio de ações coletivas.

Este trabalho fornece condições para que a escola se conheça melhor e formule propostas de melhoria, além do que lhe oferece, também, um instrumento de controle democrático das políticas públicas. Esta prática de avaliação participativa da qualidade da educação poderá induzir demandas às redes escolares e pressionar os diferentes órgãos dos sistemas de ensino para que estejam abertos ao diálogo e mais dispostos a superar o seu papel controlador, em benefício do apoio que devem prestar às solicitações que recebem.

O importante, como advertem as pessoas envolvidas no projeto, é que a intensificação do processo participativo não sirva de pretexto para reforçar a idéia de que cabe às escolas resolver todos os seus problemas com os próprios recursos ou com os da comunidade. Sem eximir de responsabilidade as políticas mais amplas e minimizar a importância do investimento público, estamos seguras de que a escola que exerce plenamente o seu papel como ator político, comprometido com a democratização do ensino e do saber, está prestando uma contribuição da maior relevância à melhoria da educação.

³ Consulte-se, a propósito, o trabalho coordenado por Vera Masagão Ribeiro, que gerou um artigo, citado na bibliografia, do qual foram retiradas as informações e reflexões com constam deste texto.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Marcia. A. da S. *Gestão da educação : impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa* : São Paulo, v. 35, n. 125, jan./abr., 2005 (no prelo).

<http://www.tvebrasil.com.br/salto>