

MODOS DE GESTÃO, CURRÍCULO E DESEMPENHO ESCOLAR

Maria Cecília Lorea Leite¹

Álvaro Luiz Moreira Hypolito²

RESUMO: Este texto discute a relação entre democratização da gestão, currículo e desempenho escolar, com base em uma investigação de abordagem qualitativa, que visa analisar os modos e práticas de gestão em escolas públicas municipais de Pelotas. Tomamos como referência três estudos de caso, cujos modos de gestão são predominantes na rede, desenvolvidos mediante análise documental, observações e entrevistas. Neste trabalho são focalizados os dados relativos a uma das escolas, a que mais progrediu em seu processo de democratização da gestão. As análises até o momento desenvolvidas podem indicar que os avanços na democratização da gestão realizados pela instituição escolar focalizada impulsionam um currículo com características de integração. Essa integração pode, a nosso ver, estar implicada com os resultados positivos demonstrados pela escola quanto ao desempenho escolar. Nesse sentido o modo de gestão democrático construído pela escola, apresenta um conjunto de práticas que podem ser consideradas como emergências em termos de democracia e de inovação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar; modo de gestão democrático; políticas educacionais; currículo integrado; desempenho escolar.

ADMINISTRATION STYLES, CURRICULUM AND EDUCATIONAL PERFORMANCE

ABSTRACT: This text discusses the relation between the democratization of the administrative process, curriculum and educational performance, based on an investigation which uses a qualitative approach and which aims at analyzing the styles and practices of administration in municipal public schools in Pelotas. We take as a reference three case studies, whose styles of administration are considered dominant in the school system. The case studies involve documental analysis, observations and interviews. In this paper, we focus on data relating to one of the schools, the one which showed more progress in the process of democratizing the process of administration. The analysis developed up to now may indicate that the progress in the democratization of administration achieved by the educational institution investigated promotes a curriculum which is characterized by integration. This integration may be related, in our view, to the positive results shown by the school in terms of educational performance. In this way, the democratic administrative style constructed by the school presents a set of practices that can be considered unsuspected outcomes in terms of democracy and pedagogic innovation.

KEYWORDS: School administration, democratic administration styles, educational policies, integrated curriculum, educational performance.

¹ Universidade Federal de Pelotas.

² Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a relação entre democratização da gestão escolar, currículo e desempenho escolar, com base em uma investigação de abordagem qualitativa em desenvolvimento, que visa analisar os modos e práticas de gestão em escolas públicas municipais de Pelotas.

Entendemos por modos de gestão as formas de produzir a organização escolar, incluindo as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola. Esta conceituação de modos de gestão pode ser utilizada para diferenciar do uso de termos como *modelos* e/ou *tipos* de gestão, que tendem a uma classificação mais rígida e baseada em tipos ideais. A descrição de modos de gestão enseja uma análise mais contingente, atenta à dinamicidade e ao hibridismo das práticas emergentes e das possíveis ausências nas práticas de gestão.

A pesquisa, em uma primeira etapa, foi desenvolvida por meio da utilização de grupos de discussão, privilegiando a coleta de informações por meio das interações grupais de grupos homogêneos e heterogêneos com a finalidade de explorar aspectos de consenso e conflito, já concluída. Os participantes da pesquisa foram docentes diretores de escola, coordenadores pedagógicos, e supervisores da Secretaria de Educação.

Na segunda etapa, em andamento, estão sendo realizados estudos de caso em três escolas, cujas práticas de gestão representam os modos de administração escolar predominantes na rede, identificados na primeira etapa da pesquisa. Neste momento, estão sendo realizadas análise documental, observações e entrevistas com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nas três instituições investigadas, tendo como foco os mecanismos de participação utilizados, considerando as dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

Tem-se presente que gestão democrática da educação foi, pela primeira vez em nossa história, estabelecida como um dos princípios da educação nacional, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Os textos legais estabelecem que os sistemas de ensino deverão assegurar às suas unidades escolares graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Além disso, prevêem que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e atendendo ao princípio da participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

O fato da gestão democrática da educação ter sido alcançada como dispositivo legal e constitucional, por si só, isto não garante que esta se efetive na prática, pois ela pode ser reinterpretada, perdendo, seguidamente, o sentido original dado pelos seus proponentes.

Assim, entende-se que a democratização da gestão escolar, é algo mais próximo daquilo que resulta dos embates em torno de seus significados e das formas como os preceitos legais e suas políticas são constituídos nos diferentes contextos.

Nesse sentido, tem-se como desafio interpretar a implantação de políticas que, embora pensadas para um conjunto de unidades que compõem o sistema escolar, são operacionalizadas em diferentes contextos e por sujeitos diferentemente posicionados, tanto no sistema escolar como na sociedade.

As análises dos dados dos grupos de discussão e dos estudos de caso em escolas apontam para essa complexidade e indicam que as políticas propostas foram constantemente

negociadas, contextualizadas, recontextualizadas, em outras palavras, articuladas e re-articuladas.

Foi possível identificar três modos de gestão predominantes no conjunto de escolas estudadas da Rede Municipal de Pelotas³. A Escola A, que apresenta um discurso pedagógico progressista, próximo do discurso pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (2001-2004), propicia e incentiva a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões em diferentes níveis na instituição, abrangendo, entre outras, questões acadêmicas, administrativas e financeiras. Possui um projeto de Escola e este busca a construção prática da democracia. A Escola B apresenta um discurso pedagógico formalmente democrático e sua gestão evidencia uma abordagem tradicional, em que predomina a lógica da eficiência e da organização. As iniciativas de gestão democrática são tímidas e formais, predominantemente com base na delegação. O PPP atende às exigências formais; no entanto, são observadas dificuldades de sua operacionalização na prática. A Escola C, no período 2001-2004, desenvolvia práticas de gestão “indefinidas”, em alguns aspectos autoritária, com indícios de uma abordagem administrativa de base individualista e casuística, além de pouco eficiente. O ambiente da Escola, caracterizado pela desorganização e desestruturação, apresentava sinais sensíveis de falta da presença efetiva da equipe diretiva. Seu PPP carecia de clareza e de fundamentação. Por motivo de uma crise interna e de deficiências graves na organização e no controle, a instituição escolar sofreu um processo de intervenção da SME. A gestão atual apresenta características de uma prática tradicional, com acentuada concentração de poderes.

Neste trabalho são focalizados os dados relativos à Escola A, a que mais progrediu em seu processo de democratização da gestão. Por meio de uma análise, com base em Stephen Ball, Stuart Hall e Basil Bernstein, busca-se discutir se os avanços na democratização da gestão podem impulsionar um currículo integrado e quais as implicações dessa relação com resultados positivos quanto ao desempenho escolar.

AS POLÍTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS EFEITOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Se, por um lado, a gestão democrática está definida como princípio da educação nacional e foi incentivada em programas da política municipal da cidade focalizada, por outro, mediante os dados da pesquisa, percebem-se, nas práticas de gestão das Escolas investigadas, diferentes formas e níveis de participação da comunidade escolar, distintos níveis de relações/interações entre os sujeitos da Escola e entre esta e outros órgãos e contextos definidores/produtores de políticas, bem como com a comunidade mais ampla.

A implantação de determinadas políticas são operacionalizadas em diferentes contextos e por sujeitos diferentemente posicionados, tanto no sistema escolar como na sociedade. Ball argumenta que as políticas sociais se realizam em diferentes contextos e indica que a análise dessas políticas implica a avaliação de seus efeitos (1994, p. 26). As políticas educativas são bastante complexas e impõem uma análise entrelaçada, que supere os modelos de análise linear simples. Nessa linha de argumentação, Ball mostra que essas políticas operam em determinados contextos, em três diferentes contextos analíticos não hierarquizados: o contexto de influência, o contexto da produção da política como texto e o contexto da prática.

³ As escolas estudadas da Rede Municipal de Pelotas foram as quarenta que estiveram representadas no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, realizado mediante convênio entre a Faculdade de Educação/UFPel e a Prefeitura de Pelotas, no período 2005-2006.

Ball identifica que se deve atentar para diferenças entre seus efeitos, de primeira e de segunda ordem, em um contexto de resultados, tanto em termos práticos quanto teóricos (1994, p. 25-26). Os efeitos primários referem-se a mudanças que ocorrem no contexto da prática, que podem ser evidenciados nos diferentes locais e no sistema como um todo. Os impactos dessas mudanças sobre os padrões de acesso social, justiça e oportunidades estão relacionados aos efeitos de segunda ordem. De acordo com o autor, outro contexto deve ser articulado a essa análise, que é o contexto da estratégia política, cujo foco relaciona-se com a formulação de estratégias para as atividades sociais e políticas que efetivamente vão lidar com as desigualdades.

Como esses contextos atuam em diferentes níveis recontextualizadores, no sentido de que um contexto que para uma política macro, pode ser considerado contexto da prática pode se metamorfosear em contexto de influência para uma política mais micro. Os contextos não são hierarquizados e estão interrelacionados.

No caso da Escola A, a qual se identifica, como foi mencionado, com um modo de gestão democrática, a seguir queremos relacionar contexto de influência, autonomia, modo de gestão e currículo, o que nada mais é do que discutir esses aspectos operando no contexto da prática.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: O CASO DA ESCOLA A

Nos estudos da Escola A, pudemos identificar um forte grau de autonomia escolar em relação às políticas municipais. Nesta instituição é fácil de ser identificado a existência de um projeto de escola, uma discussão preocupada com o projeto político-pedagógico e com a sua constante reavaliação. Existe um debate freqüente na Escola no sentido de caracterizar o seu projeto, o qual vem sendo examinado e construído há mais de quinze anos, sobrevivendo a muitas administrações municipais. Isso demonstra que a escola faz a sua autonomia operar e funcionar a favor da comunidade escolar e do seu projeto pedagógico.

Em nossas observações fica ressaltado que a autonomia escolar consegue fazer com que a escola se mantenha relativamente independente dos contextos de influência que estão constantemente agindo e mudando de orientação, de acordo com as diferentes administrações. Isso nos leva a formular a hipótese de que quanto maior o grau de autonomia, menor o grau de interferência do contexto de influência, o que está associado e correlacionado com o grau de definição, legitimidade e articulação do projeto pedagógico junto à comunidade escolar.

Como já mencionado, essa autonomia exercida e esse distanciamento saudável do discurso oficial, elaborado no contexto de influência, também tem repercussões na gestão democrática, ou melhor, é parte integrante da gestão democrática e talvez não pudesse ser vislumbrado sem uma prática democrática organizada.

A escola em análise vincula-se a um projeto de educação que se aproxima do que se tem chamado escola democrática. Da mesma forma que outras experiências, tais como Escola Plural, em Belo Horizonte, ou Escola Cidadã, em Porto Alegre, o caminho curricular proposto seguiu abordagens mais integradoras e articuladas a partir de eixos de interesse, núcleos temáticos, ou outras formas de designação para a organização curricular (HYPOLITO, 2008). O que importa aqui é que todas essas experiências seguem um modo de ruptura com a estrutura disciplinar, associado com a partilha do controle das regras de ordem discursiva⁴

⁴ De acordo com BERNSTEIN (2000), dois sistemas de regras regem o enquadramento: as regras de ordem social, que se referem às formas que, nas relações pedagógicas, adotam as relações hierárquicas e as

entre professores, alunos, coordenadores, e pais.

É importante destacar que modos de gestão podem implicar em diferentes modos de ensinar, e em diferentes discursos pedagógicos. Nessa linha de argumentação, nos valem da teorização de Bernstein (1996; 2000) para subsidiar os estudos sobre gestão na instituição escolar. Tendo como foco as regras subjacentes à construção social do discurso pedagógico, a teoria bernsteiniana possibilita a investigação de agências ou instituições educacionais, seus discursos e práticas.

Ainda, como afirma Lopes (2006), com base na teoria de Stephen Ball, as definições políticas em uso no contexto da prática, não se constituem mera reprodução das definições políticas pretendidas ou reais, “há limites e possibilidades nas escolas, para essas produções”, relacionados aos conteúdos de mudança em que atuam, às contingências, aos compromissos e à sua história (Lopes, 2006, p. 149).

É complexo o processo de traduzir políticas em práticas, como argumenta Ball, (Mainardes; Marcondes, 2009). Estas são compostas de muito mais do que a soma de uma gama de políticas, são permeadas de valores locais e pessoais e, assim, envolvem intertextualidade, implicam em decisões, expectativas, disputas, acordos, estabelecimento de consensos possíveis.

É interessante, nesta linha, recuperar alguns aspectos da história instituição escolar em foco. A Escola A foi criada no final dos anos 20 do século passado, como Escola Rural, pelo intendente do município de Pelotas, identificando-se atualmente como Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Durante muitos anos, a Escola viveu a experiência de ter seus diretores indicados pelo Poder Público Municipal. Bem conceituada no município, a Escola destacava-se no cumprimento de suas tarefas e pelas boas relações com a comunidade escolar.

Em 1982, quando, em Pelotas⁵, houve a primeira eleição para diretores das escolas públicas municipais, a instituição escolar vivenciou período de grandes conflitos, destacando-se dificuldades de relações com a comunidade, deteriorização do espaço físico, e indisciplina dos seus estudantes.

Considerando incompatível com as normas estabelecidas a candidatura da então diretora pelo fato de esta ser aposentada, e diante de problemas de relacionamento entre os integrantes da comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação impugnou a urna e interveio na Escola A.

No início de 1989, a Escola A inicia uma nova fase, a partir da designação de um diretor/interventor que, além de conhecimento e sensibilidade, tinha experiência de Educação nas classes populares. Com o seu afastamento, em 1990, foi realizado novo processo eleitoral. A diretora eleita, por sua vez, não só deu continuidade às iniciativas positivas de seu antecessor, mas liderou alguns avanços, como mudanças administrativas e pedagógicas, bem como reformas na área física da Escola. A participação dos pais dos estudantes nos debates sobre as dificuldades da instituição, nas reflexões sobre novos

projeções em termos de conduta, caráter e boas maneiras; e as regras de ordem discursiva que se referem à seleção de conhecimentos, seqüência, ritmo e critérios do conhecimento.

⁵ A cidade de Pelotas, como registramos em outros trabalhos, apresenta uma experiência histórica no campo das políticas públicas de democratização da gestão escolar. Em 1983, no contexto das lutas pela redemocratização do país, e atendendo à reivindicação do movimento dos professores, foi instituída, na rede municipal, a eleição dos diretores de escola com a participação da comunidade escolar. Nos anos 90, atendendo às exigências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que exigia a participação da comunidade escolar, na aplicação e controle desses recursos, a SME, com forte influência do Conselho Municipal de Educação (CME), incentivou a criação de Conselhos Escolares.

projetos, e sobre melhorias, contribuiu para que passassem a se sentir integrantes da instituição. Tal fato se refletiu de forma positiva na assiduidade dos pais em reuniões e na qualidade das relações entre os integrantes da comunidade escolar. Reflexos positivos dessas medidas foram identificados, inclusive, no desempenho dos estudantes.

A nova diretora, eleita em 1994, incrementou a parceria da Escola com a comunidade e definiu ações com o objetivo de diminuir os índices de evasão. Assim, foram criados no contexto da Escola A alguns projetos afinados com o cotidiano da instituição, que propiciassem a participação efetiva da comunidade escolar e atendessem às suas necessidades e aos seus interesses. Como exemplo, uma das professoras entrevistadas da Escola A citou a realização de oficinas pedagógicas, o trabalho do clube de mães, a gincana do lixo, a campanha da paz, as reuniões de entrega de boletins, as palestras promovidas com especialistas na área da educação e da saúde.

A Escola seguiu nos anos subseqüentes da década de 90 e nos anos 2000 sua trajetória com base na vivência de seu Projeto Pedagógico, com ênfase na educação pública de qualidade, na gestão democrática e participativa, no pensar e decidir coletivamente, com o desenvolvimento de algumas iniciativas e estratégias importantes. Entre as iniciativas, destaca-se que, em 1997, bem antes do Projeto Político Pedagógico ser exigido pela SME, com base na legislação pertinente, a Escola A construiu o seu primeiro Projeto Pedagógico, o qual, desde então, passa por sucessivas e periódicas avaliações no âmbito da instituição, de forma a atender suas necessidades e seus novos projetos e desafios. É interessante observar algumas questões norteadoras da avaliação, entre outras que surgem na trajetória da instituição: “[...] fortaleceu-se o trabalho coletivo? [...] Existe coerência entre o que está escrito no PPP da Escola e o que é feito [...]? O projeto leva os agentes da escola à reflexão sobre [a] cidadania que se constrói no cotidiano?” (Projeto Pedagógico, 2006).

No que se refere a estratégias, pode-se citar as reuniões que visam a incentivar debates entre os docentes acerca da importância de sua prática educativa e de sua qualificação, as reuniões gerais mensais, em que se debatem questões e problemas relevantes do cotidiano, as reuniões do Projeto Integrado, os conselhos de classe, a promoção de festas, passeios e comemorações. Nessa sua caminhada, a Escola A tem desenvolvido ações inovadoras, como é o caso do Projeto Integrado, o da Língua Estrangeira, a duração dos períodos de aula, a co-participação dos alunos nas avaliações das disciplinas e nas definições de conteúdos. Como se pode perceber, são muitos os projetos que a instituição desenvolve. Considerando os objetivos e os limites deste trabalho, procurar-se-á focalizar, entre eles, o Projeto Integrado.

O Projeto Integrado objetiva o trabalho coletivo, propondo uma disciplina que oportuniza momentos de integração entre diferentes profissionais e conteúdos. Busca a transdisciplinaridade, numa escola onde o trabalho, de acordo com sua Proposta de Organização Curricular, não precisa ser realizado com o mesmo formato (2007, p. 4).

O trabalho no P.I. não exige dos professores um cumprimento de conteúdos pré-estabelecidos, pois quem dá o ritmo ao andamento dos trabalhos são os próprios alunos. A idéia da Escola é de que a preocupação não deve ficar vinculada somente à meta de vencer os conteúdos, mas dar um significado ao que é ensinado, ou seja, o que os alunos aprendem e porque aprendem.

O Projeto Integrado, que, atualmente, consta na base curricular da Escola como matéria obrigatória, oferecido a partir da 5ª série e estendendo-se também à EJA, teve origem em uma proposta que visava integrar algumas disciplinas a fim de tornar o ensino e a aprendizagem mais envolvente para os alunos de 5ª série.

O nome, Projeto Integrado, baseia-se da crença que a Escola possui na integração entre professores, disciplinas, conteúdos e alunos. Sua proposta de trabalho e formatação são

distintas com relação aos demais planos de estudos da organização curricular da Escola, como por exemplo, carga horária semanal de três horas-aula, desenvolvida em um único dia, nos três primeiros períodos do turno em que a série funciona e regido por cinco professores. Se, por um lado, o projeto interdisciplinar pretende romper barreiras de disciplinas, por outro, no que se refere à seleção de conteúdos, dela participam os professores e os alunos ou, ainda, em caso de assunto que for reconhecidamente importante na dinâmica de fazer uma escola participativa, qualquer membro da comunidade escolar. O trabalho no Projeto prioriza a busca do prazer da descoberta e da dúvida no ato de aprender, envolvendo, nesta situação, tanto estudantes como os professores. Os conteúdos ou temas desenvolvidos são definidos em reuniões pedagógicas no final de cada dia de aula do P.I., tendo como base referencial os Temas Transversais e a descoberta de eixos de discussão comuns entre os partícipes desse momento de trabalho. É possível observar, nesse sentido, que, de acordo com a experiência focalizada, o diálogo entre conhecimentos disciplinares é acompanhado de processos participativos entre professores e estudantes, os quais compartilham do controle da prática pedagógica, que esta não fica adstrita às decisões dos professores ou de autoridade externa.

Atualmente, a Escola A possui, aproximadamente, quatrocentos e onze alunos, e oferece os seguintes graus de ensino e séries: Pré-escola – Nível B; 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos, 1ª/2ª e 3ª etapas, e o Projeto de Aceleração de Estudos, 5ª/6ª e 7ª/8ª séries.

Bernstein (2000) considera a Educação como uma instituição pública, basilar para a produção e reprodução das injustiças distributivas. Argumenta que aspectos relacionados à forma, aos conteúdos, ao acesso e às oportunidades da educação trazem consequências não só para a economia, mas podem enfatizar ou comprometer possibilidades de afirmação, motivação e imaginação. Este parece ser o caso da Escola A, em que alunos, professores, gestores, pais, evidenciam auto-estima relacionada à possibilidade propiciada de gestão compartilhada e de projetos construídos conjuntamente.

O grupo de famílias da comunidade escolar desta instituição é bastante diverso, integrado por pessoas de diferentes raças, etnias, situação econômica e cultural. Na Escola há expectativas de que o trabalho conjunto possa se traduzir em benefícios para os alunos. Assim, são enfatizadas as participações de pais e alunos no Projeto *Re- pensando nossa Escola*, com reuniões trimestrais por turmas, onde é realizada uma avaliação da Escola, bem como na avaliação anual da instituição e das relações nela desenvolvidas, realizada mediante questionário.

No âmbito da instituição escolar, a teorização de Bernstein contribuiu para descrever o modo de gestão escolar, a classificação entre seu interior e o exterior, entre seus componentes curriculares, entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, e no interior desses. Ainda, permitiu entender a lógica interna de práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola A, evidenciando a participação dos estudantes no controle, por exemplo, da seleção de conhecimentos de disciplinas curriculares. De acordo com os argumentos do sociólogo britânico, é possível afirmar que em uma Escola com classificação fraca entre as categorias de agentes e de categorias discursivas (disciplinas, conteúdos curriculares), os professores dialogam mais sobre o projeto pedagógico, sobre o próprio conhecimento. A organização dos docentes, estudantes e funcionários propiciada nessa condição estabelece no contexto da Escola A uma base de poder alternativa, maior autonomia institucional, de forma que as linhas de poder tendem a ser bem mais complexas do que em uma instituição escolar cuja classificação entre o exterior e o interior seja forte, com demarcação mais firme da hierarquia do conhecimento, entre as categorias discursivas do currículo, e as relações entre agentes. Nessa última hipótese, os docentes, por exemplo, não estariam incentivados a estabelecer vínculos entre si para dialogar sobre o Projeto Pedagógico da Escola, sobre suas práticas e os conteúdos que transmitem, ao contrário do

que se observa de forma tão efetiva e produtiva na Escola A.

Bernstein define o currículo de integração, em que as fronteiras entre as categorias discursivas do currículo são tênues, havendo a presença de uma idéia integradora, como é possível identificar na Escola A. Nesta, é possível identificar um currículo, no qual o conhecimento está composto por conteúdos inter-relacionados a partir de um conjunto de idéias centrais e os integrantes da comunidade escolar envolvem-se em tarefas compartilhadas. Dessa forma, é possível perceber no contexto da Escola A características do desenvolvimento de uma prática pedagógica que tem objetivos comuns, com base em seu projeto pedagógico, e de critérios de avaliação semelhantes, que enfatizam o aprendizado de uma prática de democracia participativa.

Nessa direção, James Beane (2002), com base em sua abordagem investigativa, argumenta que o currículo integrado, elaborado em torno de problemas e questões significativas identificadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes, contemplando possibilidades de integração pessoal e social e incentivando o trabalho colaborativo, a participação na própria seleção dos conteúdos estudados, de forma a enfraquecer fronteiras de categorias que anteriormente se encontravam fortemente classificadas, tende a resultar, segundo sua experiência de pesquisa, em melhores desempenhos dos alunos e em práticas mais democráticas na Escola.

Este tem sido um indicador que tem nos desafiado e no qual temos investido em nossa investigação. Observa-se, entre as três escolas estudadas, resultados mais positivos na Escola A, tanto no que se refere a melhor desempenho, menor evasão e menores taxas de repetência⁶, quanto ao que se refere a práticas participativas, à gestão democrática.

Relacionando o currículo integrado a outras iniciativas educacionais que aliam práticas e políticas democráticas, Beane (2002, p. 100) observa que estes tendem a superar a força da autoridade centralizada e a enfatizar a planificação curricular partilhada pelos professores e estudantes em sala de aula, o que entendemos, em uma gestão democrática, incluir todos os espaços e âmbitos de decisão da Escola, como se observa no caso da Escola A.

Tendo em conta o exposto, é possível afirmar que as análises até o momento desenvolvidas podem indicar que os avanços na democratização da gestão realizados pela Escola A impulsionam um currículo com características de integração. Essa integração pode, a nosso ver, estar implicada com os resultados positivos demonstrados pela escola quanto ao desempenho escolar. Nesse sentido, o modo de gestão democrático construído pela escola apresenta um conjunto de práticas que podem ser consideradas como emergências em termos de democracia e de inovação pedagógica. A escola está atenta às possíveis ausências, o que faz com que haja embates constantes no cotidiano escolar, nos processos de articulação e re-articulação, criando um clima positivo no ambiente escolar que, a nosso ver, tem favorecido o bom desempenho dos estudantes, comparativamente a outras unidades escolares estudadas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BEANE, J. A. Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

⁶ V. Tabela e Gráficos anexos.

BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva, com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia dos Santos Windite e Livia Céspedes. 29. ed. Atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, de 2 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HYPOLITO, A.M. et al. Democracia Participativa e Gestão Escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (Orgs.) Gestão Educacional e Democracia Participativa. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2008.

LOPES, Alice C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: _____; MACEDO, Elizabeth F. de. Cultura e Política de Currículo. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2006. p. 139-157.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

ROMÃO, J. E. Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

SANTOS, B. de S. (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996. p. 112-127.

ANEXO

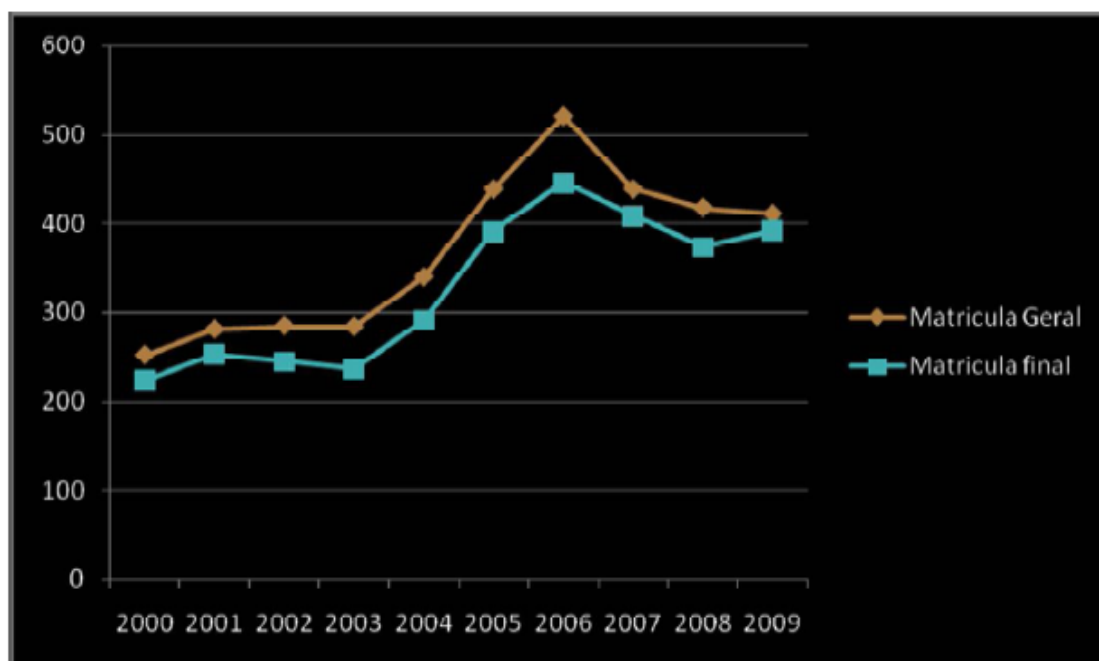
TABELA 1 – ALUNOS APROVADOS, REPROVADOS E ABANDONO, EM NÚMERO E PERCENTUAL, DA ESCOLA “A”, ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO 2000-2008

ANO	Aprovado		Reprovado		Abandono	
	N	%	N	%	N	%
2000	203	87,12%	20	8,58%	10	4,29%
2001	229	86,74%	24	9,09%	11	4,17%
2002	218	85,83%	27	10,63%	9	3,54%
2003	206	86,92%	30	12,66%	1	0,42%
2004	243	82,65%	48	16,33%	3	1,02%
2005	320	77,29%	71	17,15%	23	5,56%
2006	379	79,29%	67	14,02%	32	6,69%
2007	339	82,28%	70	16,99%	7	1,68%
2008	307	80,79%	67	17,63%	6	1,58%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

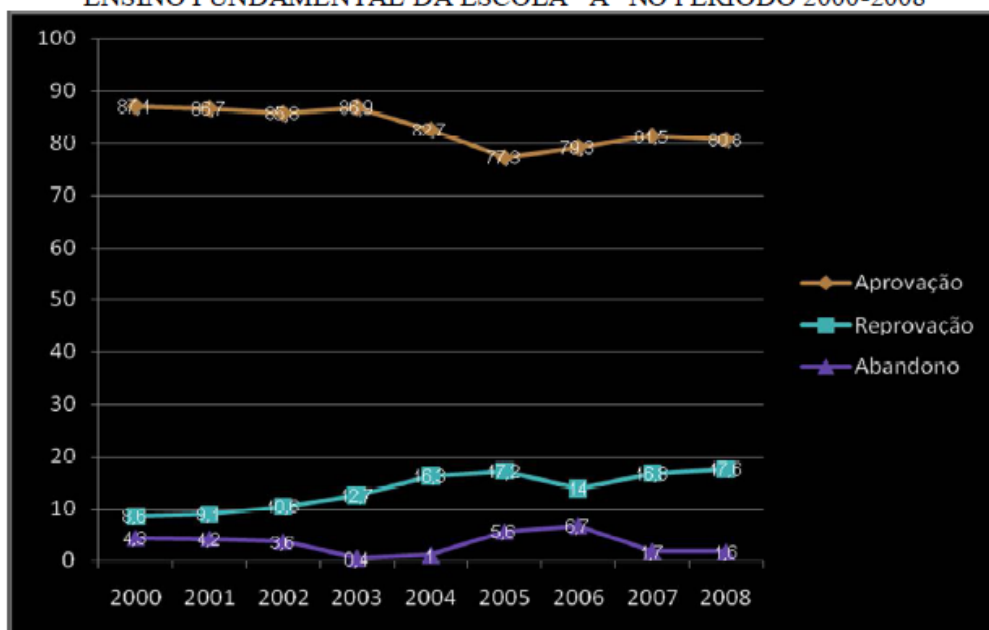
NOTA: O abandono referente aos dados da escola A, da Rede Municipal de Pelotas, inclui dados de cancelamento de matrícula.

GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE MATRICULA GERAL E MATRICULA FINAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, DA ESCOLA “A” NO PERÍODO 2000-2009



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

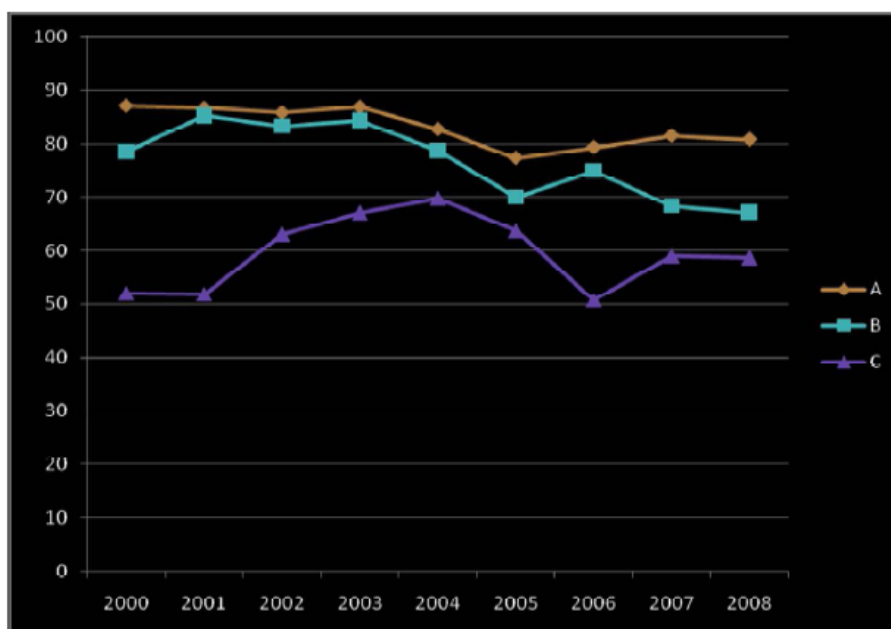
GRÁFICO 2 – ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA “A” NO PERÍODO 2000-2008



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

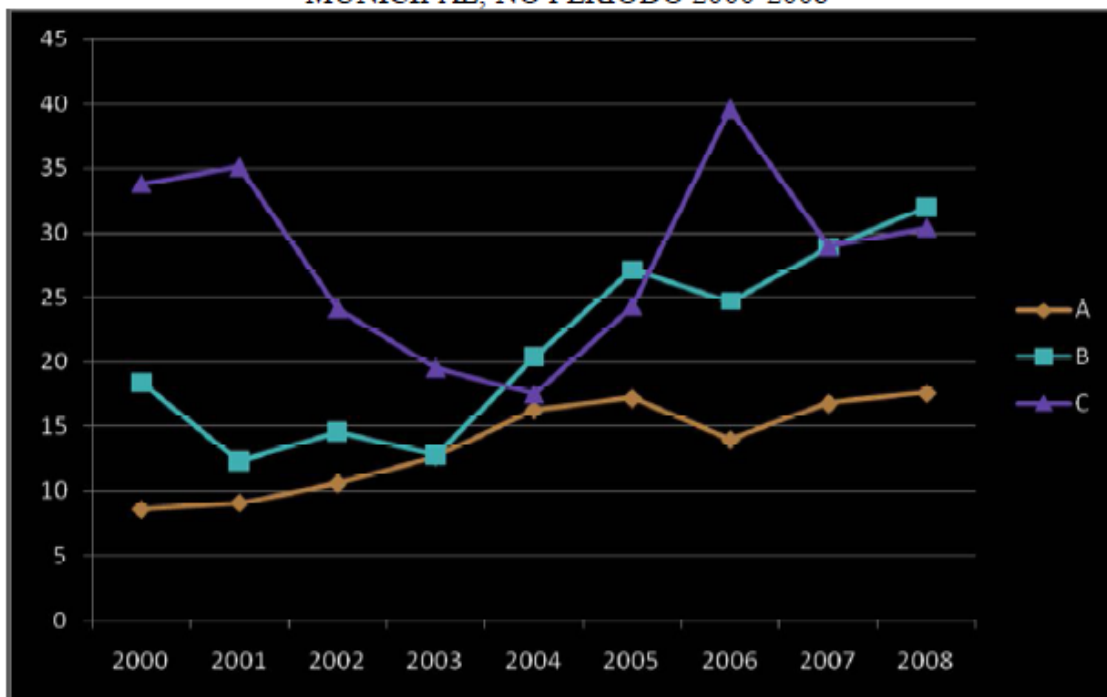
NOTAS: O índice de abandono referente aos dados das escolas A, B e C, da Rede Municipal de Pelotas, inclui dados de cancelamento de matrícula.

GRÁFICO 3 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTUDADAS, COMPARADOS COM DADOS DE PELOTAS, RS E BRASIL, ZONA URBANA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICIPAL, NO PERÍODO 2000-2008



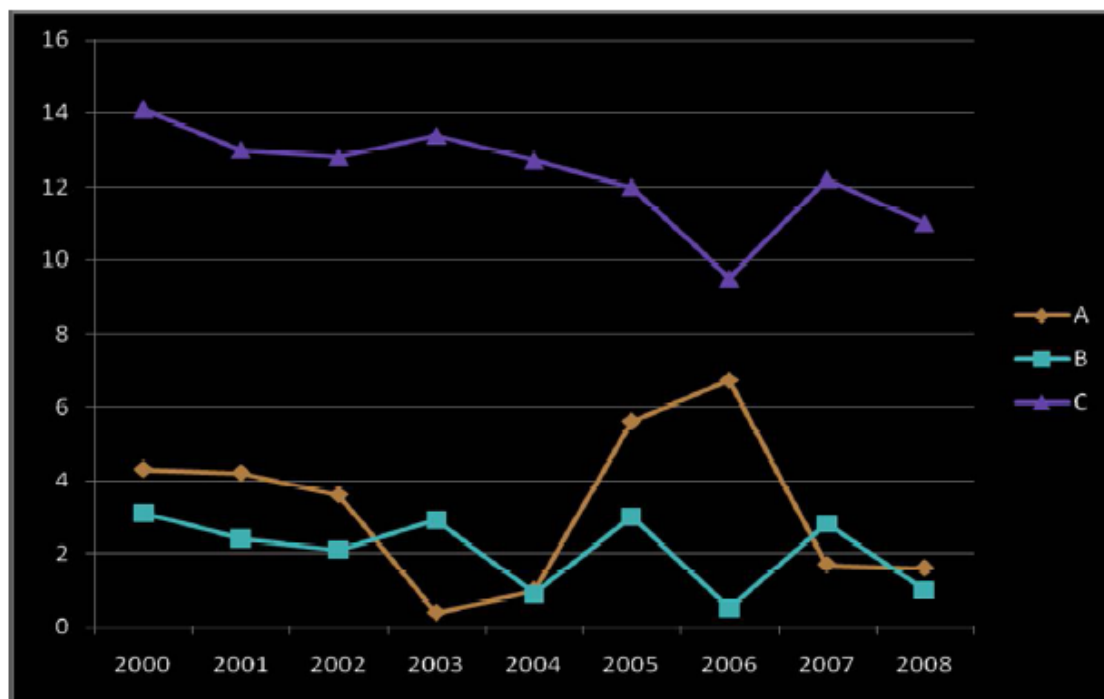
FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

GRÁFICO 4 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTUDADAS, COMPARADOS COM DADOS DE PELOTAS, RS E BRASIL, ZONA URBANA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICIPAL, NO PERÍODO 2000-2008



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

GRÁFICO 5 – ÍNDICE DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTUDADAS, COMPARADOS COM DADOS DE PELOTAS, RS E BRASIL, ZONA URBANA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICIPAL, NO PERÍODO 2000-2008



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

NOTAS: O índice de abandono referente aos dados das escolas A, B e C, da Rede Municipal de Pelotas, inclui dados de cancelamento de matrícula.