

## PARTICIPAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR: CONSTRUÇÕES COTIDIANAS\*

Lázara Cristina da Silva\*\*

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de dissertação de mestrado defendida em 15 de setembro de 1998, no Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo geral é identificar e analisar as concepções de participação e de sucesso escolar da escola da comunidade. A análise dos dados aponta para a existência de uma concepção de participação e de sucesso escolar similares para ambas, fortalecendo, assim os ideais de manutenção do "status quo". A participação política não é fomentada e o conceito de sucesso escolar encontra-se voltado para a aprovação, reprovação e evasão escolar.

**ABSTRACT:** Based on a qualitative approach of research, this dissertation aims at identifying and analysing the way the school and the community conceive the notions of *participation* and *school success*. The analysis has shown that both the school and the community have similar conceptions of *participation* and *school success*. What concerns school success, the main preoccupation was related to three aspects: approving, failing and evasion. It was not found a concrete worrying that could be translated into every day actions that could form a political consciousness of the group.

A participação tem sido utilizada constantemente como instrumento de manutenção do *status quo*, uma vez que vem sendo estruturada visando manter os interesses do sistema, sendo fruto desses interesses e não das necessidades da comunidade escolar e local, não representando uma conquista.

---

\* Este artigo é resultado da minha dissertação de mestrado em educação, na área de magistério e formação de professores, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Cujo objetivo geral foi: identificar e analisar as concepções de participação e de sucesso escolar tanto para a escola quanto para a comunidade.

\*\* Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, da Universidade Federal de Uberlândia.

Esta afirmação é resultante da experiência, dos fatos observados e dos dados levantados para a construção da minha dissertação de mestrado. Neste estudo busco analisar e interpretar os trabalhos relativos à participação e ao sucesso escolar desenvolvidos por uma unidade de ensino fundamental pública, situada na cidade de Uberlândia -MG.

Numa postura de construção, de respeito ao trabalho desenvolvido pela escola, teorizo sobre o seu cotidiano, uma vez que busquei vê-lo com olhos diferentes aos daqueles que o constroem. Assim, busquei ler nas entrelinhas, ver na escuridão e ouvir nos gestos e silêncios.

Neste estudo identifiquei uma compreensão de participação muito similar entre o perceber da escola e o da comunidade. Ambos identificam-se com a microparticipação entendida de acordo com BORDENAVE (1995), uma vez que seus conceitos não ultrapassam as relações sociais primárias, ou seja, aquelas relativas às suas condições de trabalho imediatas na escola, à atuação dos alunos no decorrer das aulas, à freqüência dos pais às reuniões, etc., não sendo, portanto, capazes de perceber as relações de poder mais amplas e determinantes dessas relações primárias.

O conceito de participação dos profissionais da escola, de forma geral, é o de integração, o de envolvimento em suas atividades cotidianas, da existência de informação e de espaços para expressão de opiniões. O conceito dos pais está vinculado à suas responsabilidades com os filhos, quais sejam: freqüentar as reuniões de pais e acompanhar seu desenvolvimento expresso no caderno ou colocado nas reuniões. Os alunos, por sua vez, recorrem às suas experiências diárias escolares ou familiares para conceituarem o que vem a ser participação, mantendo-se, como os demais, limitados à microparticipação, porém com o agravante de cultivarem o ideário de participação consentida e tutelada.

Essa concepção de participação característica das relações elementares, próprias da microparticipação, parece-me ser a base para a garantia do desenvolvimento e da permanência da participação tutelada, consentida e simbólica, características do trabalho desenvolvido pela unidade de ensino. Esse conceito restrito parece-me contribuir diretamente para a ausência de um trabalho voltado para a formação da consciência política dos profissionais da escola, alunos e pais, uma vez que nas construções cotidianas tecidas na escola não se percebe uma preocupação com as macroparticipações, em que, segundo BORDENAVE, as atenções estariam voltadas para a busca de alternativas que propiciassem a intervenção das pessoas envolvidas em processos dinâmicos e capazes de contribuir para uma modificação histórica da sociedade.

Quando a escola deixa de se preocupar com os aspectos relativos à macroparticipação, acaba trabalhando em favor da manutenção das relações de poder existentes, reforçando a afirmação histórica de um poder centralizado.

Esse fato pode ser melhor compreendido pela evocação do conceito de participação utilizado neste estudo: **movimento dialético próprio da condição humana que se dá numa ação infinita, legítima e contínua de conquista**. Considerando-se a participação como movimento dialético, ela tanto pode encerrar elementos de transformação como de manutenção, dependendo das condições ideológicas a que se propõe. Nesse sentido, percebi que, embora no âmbito do discurso exista a retórica sobre a importância da participação como elemento capaz de gerar autonomia para as ações intra-escolares, essa retórica se dilui na prática cotidiana. Teoricamente se evolui na concepção de educação, de avaliação e de procedimentos metodológicos, entretanto, no momento de traduzir essas construções teóricas em ações coerentes com uma postura humana, profissional e política, a escola se perde, não conseguindo organizar um processo de trabalho que retrate essa postura, caindo na rotina e na predominância de práticas arraigadas e tradicionais.

No decorrer do período de observação foi possível perceber, na maioria dos profissionais, uma certa transferência de responsabilidade à direção e ao colegiado, à medida que: consentem em serem informados das decisões, aceitam uma representatividade que não consulta as bases considerando a opinião de cada um na tomada de decisão, criam mecanismos próprios para atender aos processos de participação e aos critérios avaliativos traçados pela escola no seu Plano de Desenvolvimento.

Assim, percebi que a representatividade funciona bem como instrumento capaz de manter todo o grupo de profissionais da escola, pais e alunos, envolvidos no processo decisório no âmbito teórico, entretanto, no dia-a-dia da escola, a representatividade não consegue exercer sua função proposta. Isso se configura, significativamente, pela ação de quatro fatores: de nossa tradição histórica, em que não se cultiva o convívio participativo, da falta de interesse da ideologia dominante no desenvolvimento de uma democracia participativa, da falta de uma formação acadêmica dos professores voltada para o compromisso político para a cidadania, e da existência de uma postura educacional compromissada com a formação de pessoas aptas para atuarem em um mercado de trabalho seletivo e lucrativo, não existindo uma preocupação com a formação de pessoas reflexivas, críticas, ativas, capazes de agir no meio social em que estão inseridas, modificando-o. As condições econômicas e sociais contribuem diretamente para essa postura dos profissionais e da comunidade, que se vê envolvida com os seus compromissos de trabalho, visando garantir sua sobrevivência, inviabilizado o seu envolvimento nas atividades desenvolvidas no interior da escola, o conhecimento da realidade objetiva, a clareza de seus valores e crenças, de seus temores e aspirações, condições estas elementares à promoção da participação real, segundo BORDENAVE.

Esta situação se reflete nas ações empreendidas pela escola através de seus mecanismos de participação nos processos decisórios, nos quais as decisões mais abrangentes e importantes são tomadas por setores superiores e alheios a unidade de ensino, as administrativas pela direção e as demais com o parecer do coletivo. Ou seja, ao coletivo reservam-se as “microdecisões”, aquelas mais peculiares ao imediato escolar, em suma, relativas às ditas relações sociais primárias, sem grande relevância e poder de gerar transformações marcadas por mudanças substanciais na estrutura de trabalho e nas condições de compreensão histórica e social do processo educativo.

O grau de compreensão do que vem a ser participação, as formas simbólicas de participação desenvolvidas na escola, a ausência de uma consciência política do grupo - escola e comunidade - dificultam o desenvolvimento do ideário de participação política, real, conquistada, capaz de construir maiores espaços de poder, propiciando a construção de uma consciência emancipatória do homem, enquanto sujeito histórico, capaz de determinar suas condições sociais mais amplas, trabalhadas nas construções teóricas deste estudo.

Essa forma de participação, na escola estudada, existe apenas como início de processo. A escola não possui um **Projeto Participativo**, construído no grupo e decorrente de suas necessidades. A participação é trabalhada de forma aleatória, como uma exigência do governo, sem um prévio conhecimento do grupo sobre seus benefícios e formas existentes. Assim, de acordo com os interesses governamentais, visando respaldar suas ações, se permitiu e incentivou o surgimento de formas participativas tuteladas e consentidas, nas quais o caráter representativo se torna restrito, em decorrência da rotina escolar e da escassez de tempo, acarretando um empobrecimento das condições de participação, favorecendo, conseqüentemente, os interesses da superestrutura dominante.

A construção clara e sistemática desse projeto participativo da escola parece-me não ser fruto de uma ação espontânea do grupo - escola e comunidade -, como um instrumento de conquista de seus interesses, como um meio capaz de contribuir para a busca da autopromoção, da realização da cidadania, da implantação de regras democráticas do jogo, para controle do poder e da burocracia, para a negociação e construção de uma cultura democrática; objetivos estes apontados por DEMO como salutares para se desenvolver uma participação política conquistada, construída no grupo e pelo grupo, num movimento dinâmico de construção e reconstrução, sendo, portanto, condição de autopromoção. Assim, o caráter revolucionário próprio de uma participação real não acontece no cotidiano da escola.

Sem o despertar da consciência política do grupo, a participação perde o seu papel revolucionário e de autopromoção, não favorecendo o surgimento de

experiências capazes de exercitar a prática democrática, o debate, a crítica e a construção de pensamentos articulados entre o discurso e a prática, restringindo-se a manter uma realidade idealizada por outros. Essa situação claramente observada na escola acaba diluindo o potencial revolucionário da participação política e reforçando a manutenção das estruturas do poder vigente, possibilitadas pelas condições próprias do modelo de participação simbólica desenvolvida pela escola.

Na minha concepção, o Projeto Participativo da escola, construído no grupo e pelo grupo, fruto de sua realidade objetiva, com objetivos compromissados com a busca de sua autopromoção e com uma posição política<sup>1</sup> definida, seria o instrumento capaz de diferenciar e construir uma identidade própria dessa unidade de ensino.

A falta de consciência política, tão denunciada e criticada pela categoria, no âmbito do discurso, acaba depondo contra ela própria na prática, à medida que esta se deixa consumir pela rotina e pelo exercício cotidiano de tarefas mecânicas desprovidas do exercício da reflexão, da busca e construção do conhecimento, do exercício da pesquisa, da crítica e da cidadania. A categoria contenta-se com as condições propostas pela participação tutelada e pela microparticipação, não encontrando nestas, pontos de partida para construir com o grupo possibilidades de conquista de um outro grau de participação, mais real e transformador da realidade.

Percebi, também, a carência de coragem política de um grupo, aparentemente mais politizado, de buscar semear no coletivo anseios de uma realidade diferente. A contribuição dessas pessoas nos momentos de discussão e nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar seria fundamental para a construção de uma consciência política do grupo, uma vez que a participação demanda a criação de vínculos entre pessoas autônomas, capazes de gerar influências nas decisões de cunho coletivo.

Outra questão que considero importante pontuar é uma certa carência de um agir comunicativo compatível e coerente com a comunidade, uma vez que ela é constituída por um grande percentual de pessoas oriundas da classe econômica de baixo poder aquisitivo, com uma cultura diferenciada da maioria dos profissionais da escola, dificultando a compreensão da mensagem transmitida. Senti que muitos pais não compreendiam a comunicação realizada no decorrer das reuniões e mesmo nos comunicados escritos. Isso demonstra a necessidade de a escola buscar compreender as condições culturais da

---

<sup>1</sup> Quando falo em definição política não me refiro a facções partidárias, mas à política enquanto condição humana capaz de organizar a vida em sociedade. Daí a necessidade de se ter clareza do tipo de sociedade e de homem que se quer construir e formar.

comunidade e procurar realizar, de forma mais adequada, o diálogo com a mesma, favorecendo a sua compreensão e, por conseguinte, as suas condições participativas reais, para que não apenas concordem com a postura da escola, mas discutam em conjunto com ela, sugiram e contribuam de forma consciente, exercendo seus direitos enquanto cidadãos. Dessa forma, a escola contribuiria para a formação da cidadania não apenas de seus alunos, mas da comunidade como um todo. “*A maior virtude da educação está em ser instrumento de participação política*”. (DEMO, 1996:49)

A existência de uma ação comunicativa eficaz entre a escola e a comunidade atuaria diretamente na concretização das atividades desenvolvidas nos diversos mecanismos participativos existentes na escola. Durante o levantamento de dados identifiquei, ao todo, dezenove meios utilizados para viabilizar a participação, desses, muitos deles são comuns às demais unidades de ensino, pois são padronizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, tais como colegiado, conselho de classe, reuniões de professores e ciclos de estudos. A escola estudada, porém, possui uma relação de respeito muito grande com a comunidade escolar e local. Isso a fez ir criando outros espaços para participação, ou mesmo se diferenciando dos existentes, como se pode ver na análise dos dados relativos a esse aspecto, no texto original da dissertação.

A escola possui um quantitativo considerável de mecanismos participativos, procura envolver a todos no cotidiano escolar, porém ainda deixa escapar a possibilidade de melhor aproveitá-los, tornando esses espaços em ricos momentos de formação política do cidadão. Contudo, para que isso ocorra, não pode limitar-se a uma proposta da direção, mas, sim, constituir-se num desejo do grupo, que, ao optar por esse caminho, venha a construí-lo coletivamente como condição educativa de todos - profissionais da escola, pais e alunos.

Não basta possuir espaços participativos, mas urge que se tenha sabedoria e perspicácia para utilizá-los. Dependendo da forma como esses espaços são utilizados, funcionam como mecanismos de manutenção do poder instituído e não como espaços capazes de propiciar a seus membros o exercício da cidadania. Nesse processo, a escola pareceu-me não utilizar todas as potencialidades decorrentes desses espaços para enriquecer sua prática pedagógica e ampliar seus horizontes educativos, uma vez que, ao limitar as condições participativas do grupo, deixa de aproveitá-los como espaços de formação e de construção da consciência política de seus profissionais, alunos e pais. Um caminho que parece poder contribuir para a transformação desse espaço é a construção de um Projeto Participativo a ser desenvolvido concomitantemente com o Plano de Desenvolvimento da Escola.

A escola, por meio de seus mecanismos participativos, acredita promover

uma gestão colegiada, com os espaços de poder divididos pelo grupo - escola e comunidade -, via representatividade de seus membros. Isso, no âmbito do discurso, é bem claro e notório. Porém, ao analisarmos os depoimentos gerais emitidos nas entrevistas, fica evidente o fato de as decisões mais importantes serem tomadas por setores externos à escola, como Secretaria Estadual de Educação e/ou Superintendência de Ensino, cabendo àquela apenas decidir dentro do que lhe for delimitado, ou ainda manter seus funcionários e comunidade bem informados dos fatos e/ou definições tomadas *a priori*. Configura-se, assim, a existência de uma tomada de decisão em conformidade com o grau da informação, no máximo com grau da consulta facultativa, trabalhados por BORDENAVE para dimensionar os níveis de participação existentes em grupos sociais, nos quais os espaços de poder ainda não se deslocaram, efetivamente, dos mecanismos de controle do estado para a escola e sua comunidade. Dessa forma, existe um discurso democrático e uma ação autoritária, uma vez que o poder decisório continua centralizado na figura do Estado.

Esse fato despertou-me para a necessidade de os profissionais da escola buscarem no seu cotidiano fazer uma leitura mais ampla de mundo, lerem nas entrelinhas o que não se encontra claro no discurso, procurarem trabalhar sempre em suas construções individuais e coletivas as habilidades de questionar, analisar, replicar, ouvir e buscar compreender a fundo o que os fatos querem dizer concretamente, sem aparências, nem rodeios, para poder conhecer e contribuir para o processo educativo em que se encontram imersos.

Essas práticas podem ajudar a compreender melhor o que é proposto pelo poder instituído e usar dessas proposições para superá-las, paulatinamente, com criticidade e ações concretas, pautadas na realidade objetiva do grupo, além de evitar que se absorva um discurso de manutenção com roupagem progressista de transformação, como parece estar acontecendo com a escola objeto desse estudo.

Quero deixar claro que essa adesão acrítica ao discurso do estado aconteceu em grande escala por parte de todos os profissionais, inclusive pela direção, que não pareceu, em nenhum momento, trabalhar dentro de uma situação de manutenção do "*status quo*" com consciência disso, mas, pelo contrário, acredita estar desenvolvendo um trabalho progressista e comprometido com os interesses do grupo - escola e comunidade. Todos agem dentro das melhores intenções, porém suas ações não contribuem para o que esperam.

Como um meio para reforçar a compreensão de participação expressa pelas categorias entrevistadas, busquei identificar os elementos que caracterizassem as condições participativas da escola. Queria perceber o que existia, de concreto, que retratasse as condições de participação no seu fazer diário. Consegui identificar cerca de cinquenta elementos indicativos de

participação, o que me pareceu uma expressão significativa da forma pela qual o grupo conceitua a participação e a percebe efetivamente na escola.

Quando apresentam o diálogo, a liberdade de expressão, a abertura da direção, a amizade, o companheirismo e a confiança, entre outros, como elementos sinalizadores da realidade de participação vivenciada por eles, visualiza-se um conjunto de elementos salutares ao desenvolvimento de qualquer trabalho de sucesso. A escola possui em seu conjunto experiências valiosas capazes de propiciar a concretização de melhores condições educativas, voltadas para a formação geral do homem enquanto sujeito histórico, movido pela razão e emoção, construídas por um "eu" individual e coletivo, que se constitui enquanto cidadão consciente e responsável.

Essa preocupação com a formação do homem enquanto ser ativo, reflexivo, crítico e capaz de intervir de forma consciente na realidade estão presentes como discurso. O mesmo não se efetiva em todas as suas potencialidades enquanto prática, uma vez que esses elementos ocorrem isolados e de forma difusa. Enquanto teoricamente as categorias como pais, alunos e pessoal do serviço geral possuem as mesmas condições e direitos participativos, na prática observei na categoria de professores uma certa resistência em dividir o mesmo espaço e condições participativas com as demais categorias, como se essas fossem "inferiores". Essa resistência não é transparente, nem regra geral, mas se percebe enquanto construção histórica, numa hierarquia imaginária do grupo. Assim, alguns acham que as condições de diálogo, liberdade de expressão, respeito, confiança e amizade não podem ser situações comuns a todos, mas apenas aos que se encontram em um mesmo nível hierárquico naquele momento. Assim, é válido que a direção ofereça essas condições aos professores. É diferente estender esses direitos aos alunos e pais, uma vez que eles estão situados em um nível "distinto", possuem papéis diferenciados dentro da escola, não tendo "maturidade" para opinar e ajudar a decidir, restando-lhes apenas a possibilidade para oferecer aos "pensadores" condições de realizarem, viabilizarem suas decisões.

As pessoas aprendem a dialogar, a confiar, a respeitar, a amar, a partilhar com o outro e a usar a liberdade de expressão, exercitando essas práticas no seu cotidiano. Não dá para esperar maturidade da comunidade em geral se esta não se desenvolver enquanto processo que se constrói permanentemente. A escola pesquisada já possui um ambiente favorável a esse exercício, todavia ainda não conseguiu transpor suas limitações e desabrochar em todo seu potencial.

O potencial para transformar a participação simbólica numa participação política encontra-se latente, carecendo, portanto, de um despertar coletivo. Cabe à escola aproveitar as condições advindas desses elementos, aliada a um maior

aproveitamento dos momentos decorrentes de seus espaços participativos, investir na formação da consciência política do grupo. Um trabalho criterioso, pela escola pesquisada, sobre os dez princípios da participação apontados por BORDENAVE, poderia ajudá-la nas construções cotidianas desenvolvidas por ela e pela comunidade a encontrarem elementos capazes de auxiliá-la na transposição de condições de manutenção autoritária dos espaços de poder em condições mais democráticas.

- “- A participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas;*
- A participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados;*
- A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder;*
- A participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo;*
- A participação é algo que se aprende e aperfeiçoa;*
- A participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação;*
- A participação é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação;*
- Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar;*
- A participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los;*
- Não se deve ‘sacralizar’ a participação, ela não é panacéia nem é indispensável em todas as situações.” (BORDENAVE, 1995:78-81)*

Considero o estudo sobre as condições da participação e do sucesso escolar de suma importância, pois poderia despertar na escola a preocupação em desenvolver um trabalho pautado na qualidade política. Ao buscar uma participação política, compromissada com os valores do grupo, a escola estaria refletindo sobre o sucesso de suas ações internas, buscando construir uma identidade própria, na qual a sua perspectiva de sucesso enquanto instituição educativa se apresentasse com mais clareza e de forma diferenciada.<sup>2</sup>

A escola pesquisada é considerada como uma instituição de sucesso, geradora de sucesso, pelo seu grupo de funcionários, pais e alunos. Encontra-se preocupada em desenvolver um trabalho de qualidade, entretanto não existe

---

<sup>2</sup> A questão do sucesso escolar da instituição e o sucesso escolar do aluno são duas faces de uma mesma moeda, assim torna-se muito difícil percebê-los separadamente, considerando que estão muito imbricados entre si. Aqui, tentei separá-los, embora a compreensão de uma esteja interligada à da outra, pois o sucesso da instituição atua diretamente sobre o sucesso de seu aluno. Para fins didáticos, parto do amplo para o específico.

a preocupação com uma qualidade política, uma vez que não se encontra comprometida com o desenvolvimento da consciência política do grupo - escola e comunidade -, conforme já discutido anteriormente. Suas ações participativas acontecem muito no âmbito da informação e da consulta, não sendo construídas num movimento de ação-reflexão, condição indispensável para se promover o afloramento da consciência política do grupo, gerando assim uma qualidade política de suas ações.

Analisar a qualidade do trabalho de uma instituição é sempre muito complexo, se considerarmos o grau de generalidade do termo. SCHWARTMAN (1988) recomenda que, ao analisarmos o assunto, precisamos distinguir bem entre a intenção que as pessoas têm e as explicações e/ou causas dos resultados encontrados. Assim, as minhas conclusões acerca da qualidade do sucesso escolar da instituição e de seus alunos se dão sempre considerando as explicações e os resultados encontrados - parto do pressuposto que as pessoas que trabalham na referida unidade de ensino possuem boas intenções, querem desenvolver um trabalho capaz de gerar mudanças sociais, comprometido com os ideais do grupo -, tendo como referência os indicativos traçados no capítulo das bases teóricas destinadas a produção da minha dissertação de mestrado, recuperados nos parágrafos seguintes.<sup>3</sup>

Uma instituição de sucesso é aquela que oferece uma educação de qualidade a seus alunos. Neste estudo, a avaliação das condições de sucesso da instituição se faz com base em indicativos considerados como sinalizadores da existência ou não de sucesso. Aqui os indicativos de uma educação de qualidade se configuram por buscar: proporcionar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais básicos; o surgimento de habilidades participativas e cidadãs; o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas e continuar aprendendo; e ainda, a formação de valores e atitudes morais e éticas que estejam em conformidade com uma sociedade preocupada com a qualidade de vida real de seus membros. Não encontrei nenhum projeto ou ação que fosse além da preocupação com a aquisição dos conhecimentos culturais básicos, elemento considerado, em grande escala, como a principal razão de ser da educação. Os demais elementos, citados acima, não recebem tratamento especial, sendo até esquecidos no decorrer das conversas formais e informais travadas por mim com os profissionais da escola durante o período de observação. Entretanto, esses elementos são os que, a meu ver, favorecem diretamente a geração de transformações sociais, de formação da consciência política individual

---

<sup>3</sup> Neste estudo não busquei identificar e analisar a proporção de sucesso escolar alcançado pelos alunos e/ou escola, mas, sim, a concepção que o grupo pesquisado tem de sucesso escolar da instituição e do aluno.

e coletiva, contribuindo para a construção de experiências democráticas capazes de superar paulatinamente as situações autoritárias impostas por setores externos à escola.

O predomínio de uma educação que se caracteriza pela transmissão dos conhecimentos culturais básicos se confirma na concepção de sucesso escolar da escola e da comunidade. Os conceitos de sucesso escolar da instituição, emitidos pela escola e pela família, giram em torno dos resultados do processo educativo - altos índices de aprovação, boas notas, bom aprendizado - em conformidade com as exigências do mundo do trabalho.

O sucesso escolar atribuído à instituição - escola - assenta-se nas necessidades do mercado de trabalho, logo, comprometido com o domínio dos conhecimentos culturais básicos, com a reprodução de tarefas mecanizadas, ou seja, a formação de um trabalhador obediente, pontual, capaz de seguir regras, capaz de concentrar-se, decodificar mensagens escritas, sair de situações inesperadas, etc. Nesse sentido, cabe à escola transmitir os conhecimentos culturais básicos, criar hábitos e comportamentos necessários ao bom trabalhador, classificando-o e selecionando os melhores. Nessa perspectiva, uma escola de sucesso é aquela que ostenta um alto índice de aprovação. Logo, a escola pesquisada tem se despontado como uma escola de sucesso desde 1995, como podemos observar no quadro II, apresentado como anexo I neste artigo, em que seus índices de aproveitamento escolar estão crescendo significativamente, conforme o gráfico do rendimento escolar nos apresenta.

Dessa forma, o conceito de sucesso escolar dessa unidade de ensino é semelhante ao discurso do governo, que apresenta a escola de sucesso como aquela promotora de altos índices de aprovação e baixos índices de evasão e repetência. É uma visão restrita de sucesso, favorável aos interesses do sistema, na qual o aluno adquire o essencial para sobreviver e ingressar no mercado de trabalho, mantendo-se as mesmas estruturas sociais, culturais e econômicas.

Entretanto, se se considerar o sucesso escolar a partir dos indicativos de uma escola de qualidade aqui apontados, ou seja, aquela em que se cultiva a democracia e a participação, a competência e a ousadia, o compromisso político e técnico, a humanização - afetividade, prazer, sensibilidade e solidariedade, a autonomia e a emancipação, a universalização, a equidade e a justiça, a mediação de conflitos, o saber e a valorização da cultura, o espaço para o novo, a criatividade e a tolerância, a escola objeto deste estudo não estará em uma posição privilegiada.

A escola pesquisada se destaca em alguns aspectos e deixa a desejar em outros. Com relação à humanização - afetividade, prazer, sensibilidade e solidariedade, ao saber e à valorização da cultura, a escola realmente alcançou um alto nível de sucesso escolar, uma vez que valoriza muito esses elementos

e cria sempre momentos para seu aprimoramento, investe nos aspectos humanos, na aquisição e na valorização do saber enquanto informação, intimamente ligado à aprendizagem dos conteúdos curriculares, embora essa aprendizagem ainda aconteça de forma muito mecanizada. Demonstra um compromisso técnico e político, ainda que o último apareça apenas teoricamente voltado para a transformação, numa postura revolucionária. Na prática, porém, a ação da escola se configura reacionária e a serviço da manutenção do “*status quo*”, uma vez que não investe na formação da consciência política do grupo.

Sutilmente, tenta desenvolver um trabalho que cultive os valores da democracia e da participação, conforme já discutido anteriormente, não conseguindo, ainda, gerar a autonomia e a emancipação de seus funcionários e alunos. A escola ainda não despertou para os demais indicativos, embora de forma pulverizada possamos identificá-los.

Os profissionais da escola demonstram preocupação com a competência técnica, desejando desenvolver um bom trabalho, porém é notório o medo de ousar. O novo gera medo e insegurança. Demonstram sentir-se mais à vontade trabalhando com o já estruturado, principalmente com relação à avaliação. O conflito é temido por muitos, por isso omitem suas opiniões e reclamações. Transpareceu um certo receio em se expor. Assim, nas reuniões do conselho de classe, as questões não são aprofundadas, provavelmente para não se expor e não gerar conflito, não provocando conseqüentemente o crescimento e o fortalecimento do grupo. O amadurecimento do grupo só acontece na mediação do conflito, num exercício cotidiano de ação-reflexão, momento este que o grupo tem deixado de explorar em todas as suas potencialidades.

Paralelamente, a concepção de sucesso escolar do aluno, tanto para a escola quanto para a comunidade, acontece aliada aos resultados do processo educativo, mais precisamente à aquisição de notas altas e de uma aprendizagem do conteúdo curricular ensinado. Raramente relacionam essa concepção a outras competências, como aprender a exprimir-se, a raciocinar, a organizar-se, a ser autônomo, a dar e receber informações, a fazer generalizações dos conhecimentos curriculares em suas vivências e na resolução de problemas quotidianos, etc.

As dimensões destacadas no referencial teórico deste estudo - o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita, de compreensão, de reflexão, de análise, de capacidade para resolver problemas e continuar aprendendo, de emitir juízos de valor e, ainda, a formação de valores e atitudes morais e éticos que estejam em conformidade com uma sociedade preocupada com a qualidade de vida real de seus membros; a compreensão e a melhoria da capacidade de interação social; a capacidade de compreender a relação do homem consigo mesmo, com o mundo e em sociedade; a aquisição e o domínio

dos conhecimentos culturais básicos; a aquisição de habilidades participativas e cidadãs; a capacidade de usar os conhecimentos aprendidos na escola na resolução de situações - como elementos pontuais à compreensão do que venha a ser, neste estudo, a definição de sucesso escolar do aluno, portanto indicativas da sua presença no decorrer do processo educativo, foram apenas levemente mencionadas nos conceitos de sucesso escolar relativos ao aluno. Quando foram lembradas, isso ocorreu de forma desvinculada do contexto sócio-educativo e restrita ao saber escolarizado que compõe o conjunto de conteúdos distribuídos nas disciplinas ministradas no decorrer do ano letivo.

A ausência de uma compreensão de sucesso escolar do aluno e da escola mais ampla e próxima dos indicativos deste estudo se confirma à medida que se comparam as respostas dadas durante as entrevistas, por todas as categorias. À primeira vista, pareceu-me que a escola enquanto instituição não tinha um conceito de sucesso escolar claro e bem difundido entre a comunidade escolar e a local. Porém, no decorrer do processo, percebi que o conceito voltado para os elementos de resultado - índices de aprovação, reprovação e evasão -, apontados por aqueles que arriscaram dar um parecer sobre qual seria o conceito de sucesso escolar veiculado pela instituição, se confirmou enquanto realidade retratada no conceito pessoal e nos depoimentos de alunos e pais. Verifiquei que a preocupação central de todos é a promoção, a obtenção de boas notas e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, não havendo, portanto, uma diferenciação considerável do conceito da instituição com o dos pais e dos alunos. Conseqüentemente, acredito que isso sinaliza para a tradução do conceito de sucesso escolar do aluno concreto, oriundo do senso comum, praticado pelos professores e divulgado por estes para seus alunos no cotidiano de seu fazer educativo, qual seja: **estudar para obter boas notas e ser aprovado.**

Concluí também que os pais não se mostram preocupados com as condições que a escola tem para desenvolver seu trabalho, ou seja, com o que esta oferece para seus alunos obterem sucesso no seu processo educativo. Transferem-lhe todo o poder de decisão acerca da educação escolar dos filhos e aceitam, juntamente com os mesmos, a responsabilidade individualizada e descontextualizada pelo fracasso ou sucesso escolar decorrente da formação ali recebida.

Essa transferência de responsabilidade generalizada é reforçada pela falta de condições para uma participação concreta na vida da escola e pela cultura de submissão e desconhecimento que envolve a comunidade estudada, confirmando-se assim os relatos de PERRENOUD (1994), quando aponta as limitações nas condições de comunicação estabelecidas entre a escola e a comunidade. A escola não consegue transmitir à comunidade suas necessidades e sua forma de conceber as relações escola x comunidade, saber escolarizado

x saber da comunidade, interesses da escola x interesses da comunidade, etc. A escola utiliza nesse contato um código lingüístico diferente daquele usado rotineiramente pela comunidade, que não o compreende, mas, de forma geral, o aceita como correto. Assim, absorve os conceitos adquiridos com a convivência e/ou durante o período de escolarização, vivenciados por muitos deles, tais como nota, aprovação, avaliação e disciplina.

Em suma, constatei que o conceito da escola e de sua comunidade acerca do que vem a ser o sucesso escolar do aluno vai ao encontro do que foi apresentado por PERRENOUD, quando aponta que o sucesso do aluno na concepção escolar pode ser traduzido por: **conseguir aprender a fazer, no momento certo, o que foi treinado durante toda sua vida escolar.**

A escola busca criar situações que envolvam os alunos no seu fazer educativo, promovendo momentos gerais para criação e produção de atividades nas feiras do conhecimento, feira da matemática, participação em concursos promovidos por outras instituições. Tem também aprimorado suas condições físicas e materiais, como a construção de laboratórios de matemática, ciências, física e química, ampliação do acervo da biblioteca, etc. Tem oferecido aulas de reforço. Tem participado dos momentos de formação continuada programados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

De forma geral, percebi uma valorização desses momentos. Os mecanismos criados pela escola estão de acordo com seu conceito de sucesso escolar do aluno e da instituição. Dessa forma, acredito que a escola tem atingido seus objetivos, uma vez que o nível de aproveitamento escolar - a título de aprovação - tem crescido nos últimos anos, conforme a análise do gráfico do rendimento escolar geral, que pode ser observado no anexo II deste artigo. Todas as categorias entrevistadas e os documentos da escola ilustram sua evolução tanto no âmbito dos resultados como no das transformações do espaço físico.

A escola está preocupada em proporcionar a seus alunos boas condições para seu acesso aos conteúdos curriculares básicos, conforme já discutido nos parágrafos anteriores. Dessa forma, procura criar espaços físicos que facilitem e lhes garantam as condições materiais necessárias à sua aprendizagem e conseqüente aprovação. Entretanto, não exploram os espaços participativos como mecanismos complementares ao sucesso escolar de seus alunos, visando desenvolver as habilidades apontadas neste estudo como indicativas de sucesso escolar.

Quando busquei perceber o que tem sido observado no desenvolvimento das crianças para se afirmar se elas têm apresentado algum sucesso escolar, os pais, os alunos e a maioria dos professores disseram observar o seu rendimento escolar expresso na nota e, por conseguinte, a promoção. As demais habilidades, como raciocínio, capacidade de expressão, de reflexão, de análise

e de crítica, aparecem em segundo plano. Fala-se muito no prazer em aprender, mas um aprender restrito ao que a escola lhes oferece. Não se estimula a busca, a pesquisa e um certo espírito autodidata nos alunos.

De maneira geral, as construções cotidianas de sucesso escolar da instituição e dos alunos acontecem muito imbricadas, marcadas pelos resultados oriundos do processo avaliativo. A avaliação pareceu-me, ainda, ser um grande nó que a escola precisa retomar, uma vez que percebi haver uma significativa distância entre o discurso, em cujo âmbito a questão parece ter evoluído, e a prática. A avaliação continua sendo utilizada como condição de poder, visando a manutenção da disciplina e o controle dos alunos, classificando-os sem favorecer-lhes condições de retomada e nova "classificação". Por conseguinte, a avaliação não funciona como um instrumento voltado para o desenvolvimento de condições de sucesso escolar do aluno, mas como meio de seleção e classificação, privilegiando as condições de fracasso.

Analisando a evolução do processo participativo e das condições de sucesso escolar na escola pesquisada, busquei identificar se o grupo percebia alguma relação entre ambos. Todas as categorias envolvidas na coleta de dados disseram perceber a existência de uma relação direta entre a participação e a construção do sucesso escolar dos alunos. Apontam a participação como elemento facilitador e aproximativo das pessoas, capaz de proporcionar condições para se construir um pensamento de grupo.

Todas as categorias entrevistadas indicaram a existência de uma contribuição da participação para a construção do sucesso escolar dos alunos, reconhecida por 96,2% dos profissionais da escola, por 86,6% dos alunos e 100% dos pais. Percebi que valorizam a participação dos pais na escola como condição de coação aos alunos e ponto de apoio para forçar o estudo dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. A participação dos alunos, na percepção das categorias entrevistadas, centra-se no âmbito da sua atuação na realização das atividades propostas no interior da sala de aula e, no máximo, dentro da escola, não extrapolando às condições de interação e partilha de poder, principalmente na tomada de decisão. Os professores não confiam nas potencialidades de seus alunos e conseqüentemente acabam contribuindo para sua estagnação, restringindo suas práticas participativas conforme já discuti anteriormente. De maneira geral, aceitam a atuação dos pais e dos alunos nos processos participativos da escola, mas não acreditam muito em suas contribuições no fazer decisório da escola.

Quanto às contribuições da participação na construção do sucesso escolar da escola, ela não figura entre os principais elementos contribuintes apontados pelas categorias entrevistadas, uma vez que não ocupou um espaço considerável nas atribuições dadas por estas nas análises sobre o gráfico de

desenvolvimento da escola, embora tenha sido lembrada por algumas das pessoas entrevistadas. Na opinião dessas últimas, outros fatores, tais como mudanças nos critérios de avaliação, melhoria do espaço físico da escola e das condições sócio-econômicas dos moradores do bairro, aperfeiçoamento profissional dos professores, etc., contribuíram mais decisivamente para a evolução nos índices de aproveitamento escolar, demonstrada no gráfico nos últimos anos de funcionamento da escola.

Percebi a existência de uma valorização dos espaços de participação utilizados pela escola como importantes sinalizadores para a construção do sucesso escolar de seus alunos. Entretanto, a escola não consegue concretizar, na prática, todas as propostas presentes no seu discurso, uma vez que não as viabiliza de forma coerente, em todas as suas dimensões, nos espaços participativos criados em seu interior.

Outra questão percebida é o fato de a participação ser encarada pelo grupo como uma forma de trabalho e não como uma opção política de sua organização. Essa situação advém de uma imposição administrativa da participação, considerada forma de trabalho, definida *a priori* por pessoas alheias ao grupo, e não como escolha autêntica dele próprio.

Embora a escola não se encontre estruturada visando uma participação política, tem conseguido a valorização e o crédito da comunidade escolar em geral e da comunidade local, quanto aos benefícios provenientes da participação. A existência de participação, mesmo que simbólica e tutelada, é, entretanto, compatível com o que a escola se propõe na dimensão de sucesso escolar, tanto da instituição como do aluno, definida e veiculada por ela em seu processo educativo.

No conjunto, conclui-se que a participação constitui-se num poderoso instrumento capaz de contribuir na construção do sucesso escolar tanto da escola como do aluno. Para um conceito de sucesso escolar do aluno restrito à aquisição dos conteúdos curriculares expressos nos fatores notas e aprovação, a participação tutelada e/ou simbólica é uma forte aliada, uma vez que gera uma pseudo-ideia participativa, capaz de produzir harmonia e um sentimento de pertença ao grupo, tornando o pesado fardo do cotidiano educativo em momentos mais ricos e envolventes, conforme constatamos na escola estudada. Aqui a participação simbólica criou condições para envolver a família no cotidiano escolar, envolver os profissionais da escola no processo educativo, buscando criar alternativas capazes de solucionar os problemas relacionados ao aproveitamento escolar, uniu e moveu o grupo. O sentimento de bem-estar, de pertença, de compromisso, de respeito que existe na escola estudada, são frutos dessa "pseudo-participação", o que é, sem dúvida, um passo significativo nas ações desenvolvidas pela escola.

Ainda, a interação dos membros da escola entre si e desta com a comunidade, acaba contribuindo para a construção do sucesso escolar do aluno, uma vez que auxilia diretamente na familiarização dos valores, costumes e formas comunicativas peculiares às condições de ensino e às condições de compreensão e aprendizagem do aluno.

A preocupação com o sucesso escolar do aluno, fruto do espírito de equipe e do compromisso do grupo com a realização de um trabalho competente que busque atender as necessidades do aluno, gerou a idéia de criar os laboratórios de ciências, de matemática, física e química, de proporcionar as feiras da matemática e do conhecimento - oriundas do projeto alternativo para estudar a matemática -, a ampliação do acervo da biblioteca e o envolvimento de todos. No conjunto, essas ações contribuíram para o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola, não só por sua comunidade local, mas também pela cidade como um todo. Mesmo que no bojo do seu trabalho, principalmente nas questões participativas, não privilegiem a formação da consciência política do grupo, essas ações trouxeram resultados positivos ao trabalho desenvolvido pela escola.

Já para a perspectiva de sucesso escolar do aluno definida neste estudo, que se pretende mais ampla, voltada ao desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita, de compreensão, de reflexão e análise e de capacidade para resolver problemas e continuar aprendendo, fazer generalizações dos conhecimentos aprendidos, adquirir e dominar os conhecimentos culturais básicos, compreender e buscar melhorar as interações sociais, compreender a relação do homem consigo próprio, com o mundo e com a sociedade e, ainda, formar valores e atitudes morais e éticas rumo a formação de consciências participativas e cidadãs, a participação política, conquistada, fruto de uma decisão coletiva, buscada e construída no grupo e por ele, parece-me ser o melhor caminho, por gerar no decorrer do seu processo, ações mais condizentes com um processo educativo comprometido com a construção de sucesso escolar tanto da instituição como do aluno.

Essas conclusões apresentadas acima são frutos de um momento histórico característico, contextualizado, observado e percebido por mim de acordo com todo o meu potencial subjetivo e objetivo. Isso indica que as futuras generalizações possíveis deste estudo devem acontecer considerando-se os fatores mencionados acima.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. MOLI, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas - SP., Papirus, 1997.

ACHILLI, Elena Libia. *Practica docente y diversidad sociocultural*. Rosário, Homo Sapiens, 1996.

ALGARTE, Roberto Aparecido. *Escola e desenvolvimento humano: Da cooptação política à consciência crítica*. Brasília, Editora Livre, 1994.

ANASTACIOU, Lea das Graças Camargos. "A Escola e a comunidade: um estudo do meio". *Revista Amae Educando*. n. 173, agosto, Belo Horizonte, 1985. Pp. 02-06.

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) *Erro e fracasso na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

ARAÚJO, José Carlos de Souza, *In*: REGIS, Morais. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas - SP, Papirus, 1986.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. *In*. ABRAMOWICZ, Anete. e MOLI, Jaqueline (orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas - SP, Papirus, 1997. Pp. 11-46.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1995.

BORDIGNON, Genuíno. "Democratização e descentralização da educação políticas e práticas". *Revista Brasileira de Administração da Educação*. v.9, n.1, Jan/jun. Brasília. ANPAE, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Gráfica do Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9394/96.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos. 1993-2003*, Brasília, MEC 1993.

- CASTRO, Elza Vidal de. e MATOS, Maria do Carmo de. *Reflexões sobre a prática pedagógica*. Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação, 1997.
- CATTANI, Aurora. "Integrando a escola na comunidade local". *Revista do Professor*. n.º 27. julho/setembro. Porto Alegre, 1991. Pp. 34-35
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1995.
- CRUZ, Carlos Henrique Cartilho. "A qualidade como processo". *Revista AEC*. Ano 23, n.92 jul/set. Brasília, 1994.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo. Abril Cultural/ Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1984.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo, Cortez, 1996.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez, 1980.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas - SP, Papyrus, 1995.
- LUCKESI, C. C., *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo. 3ª ed., Cortez. 1996.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo, Editora E. P. U., 1986.
- MIRANDA, Arlete Aparecida de. *et. alli. Guia de estudos: Reflexões sobre a prática pedagógica*. Secretaria de Estado de Educação, Minas Gerais. 1997.
- NEVES, Gleise Heisler. "Municipalização do ensino fundamental e cidadania". *Revista Tecnologia Educacional*. v. 22, janeiro/fevereiro/março/abril, 1994. Pp.116-117

PARO, Vitor Henrique. "Gestão da escola pública: a participação da comunidade". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 73, n.º 174. maio/agosto, Brasília, 1992. Pp. 255-290.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Paris, Editora Porto, 1994.

PINA, Margarita Bartolome. *Escuela-comunidade: hacia una interacción dinámica*. Madrid, Editora Narcea, 1992.

SCHWARTMAN, Simon. "Funções e metodologias de avaliação do ensino superior". *CRUB - Estudos e Debates*, n. 14. Brasília, 1988.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo. Cortez. Coleção polêmicas do nosso tempo, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. A organização do trabalho pedagógico, UNICAMP, 1993. (*Capítulo da Tese de doutoramento*).

## ANEXO I

**Evolução do rendimento escolar geral da unidade de ensino X no período entre 1985 e 1997.**

Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
1985	113	59	70
1986	214	69	131
1987	308	104	146
1988	377	225	158
1989	457	189	224
1990	483	238	183
1991	505	311	248
1992	568	184	122
1993	672	155	179
1994	680	262	187
1995	833	116	180
1996	984	73	143
1997	1445	6	79

## ANEXO II

**Gráfico do Rendimento Escolar Geral da Escola X no período entre 1985 e 1997.**

